



**Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.**

**Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência**

**O brincar e seus tons:**

**Reflexos do lúdico no processo de aquisição da linguagem**

**RELATÓRIO DE QUALIFICAÇÃO**

**Aluna:** Suzana Rosa de ALMEIDA

**Orientadora:** Márcia Cristina ROMERO LOPES

**Guarulhos**

**MARÇO 2015**

## RESUMO

O presente trabalho apresenta reflexões sobre o lugar do brincar na linguagem, com atenção especial para o processo de aquisição de língua materna. O ato de reconhecermos a linguagem como um objeto de estudo dinâmico e complexo nos convida a tentar compreender a maneira pela qual a criança se insere no mundo linguístico, como transforma e é por ele transformada. O objetivo principal deste estudo é apresentar um conjunto de reflexões que articulam aspectos entre o brincar e a linguagem no movimento de imersão da criança na cultura. Para tanto, fundamentamos nas contribuições teóricas advindas da Linguística da Enunciação em interface com os campos da Psicologia, da Psicanálise e da Educação. O quadro do referencial teórico articula conhecimentos destas áreas trazidos por diferentes autores que adotam o brincar como mediador no desenvolvimento da linguagem/língua e como prática fundamental para o processo de aquisição. Os procedimentos metodológicos, fundamentados em pesquisa bibliográfica, consistem em abordar, por meio de confrontos conceituais, a temática voltada para a relação entre o brincar e a linguagem, especialmente no que tange à atividade de brincar com a língua. Espera-se, assim, verificar, sob o olhar dos autores confrontados, qual o papel de mediação que o brincar exerce nas etapas evolutivas no desenvolvimento linguístico da criança, bem como em processos cognitivos específicos à atividade de linguagem. Feitas essa revisão da literatura e análise conceitual, propomo-nos, ainda, a partir da coleta de corpus de interações com crianças na primeira infância em trabalhos acadêmicos já publicizados, examinar o reflexo da brincadeira no processo de aquisição da linguagem e na dinâmica de aprendizagem de aspectos estruturais da língua, na tentativa de sistematizar o conhecimento teórico trazido pelos diferentes campos do saber e enriquecido com as novas reflexões geradas a partir do próprio estudo.

**Palavras-chave:** aquisição de linguagem; brincadeira; desenvolvimento linguístico; primeira infância.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>4</b>
<b>CAPÍTULO 1 – TEORIAS SOBRE O BRINCAR</b>	<b>9</b>
1.1. TEORIAS MODERNAS SOBRE O BRINCAR INFANTIL	12
1.2. O BRINCAR NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA	19
1.3. A LINGUAGEM DO BRINCAR	24
<b>CAPÍTULO 2 – O LUGAR DO JOGO E DA BRINCADEIRA NA LINGUAGEM</b>	<b>33</b>
2.1. OS EFEITOS DO LÚDICO INERENTES À FACE ABSTRATA DA LINGUAGEM	39
2.1.1. UM BREVE PERCURSO SOBRE OS ESTUDOS EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	47
2.1.2. LÍNGUA, LINGUAGEM E A CONSTRUÇÃO DA SIGNIFICAÇÃO	55
2.2. O SUPORTE DA BRINCADEIRA NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	62
2.3. O JOGO DO FORT DA E O GESTO DA FACA COMO ESTRUTURAÇÃO SIMBÓLICA	68
<b>CAPÍTULO 3 – UMA ANÁLISE DOS ASPECTOS SIMBÓLICOS E CRIATIVOS NA FALA INFANTIL</b>	<b>79</b>
3.1. DELINEAMENTO METODOLÓGICO	79
3.2. ANÁLISE DOS DADOS	82
3.3. O CRIANÇAMENTO DAS PALAVRAS	108
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>110</b>

## **Introdução**

As pesquisas sobre o processo de aquisição da linguagem perpassam os estudos sobre a infância. Grandes teóricos da psicologia infantil aliados àqueles inscritos no campo da linguística trazem contribuições relevantes sobre a importância da experiência lúdica nos momentos iniciais do desenvolvimento linguístico. A perspectiva interdisciplinar tem contribuído para a compreensão da complexidade envolvida na aprendizagem/aquisição da língua pela criança por meio de estudos sobre o brincar, o brincar com a língua e sua relação com o movimento entre psiquismo e linguagem ao longo do desenvolvimento humano.

Esse olhar voltado para a relação entre o brincar e a linguagem na infância é marcado como o momento no qual as crianças são percebidas como sujeitos ativos, tanto no processo de aquisição quanto na produção de enunciados, o que torna sua fala singular. A partir dessa perspectiva, compartilhada por diversos pesquisadores, reafirma-se a importância do brincar como recurso mediador na aprendizagem/aquisição da linguagem, como o que promove interações sociais e contribui para o desenvolvimento humano. Delimita-se, assim, o lugar do brincar na linguagem, compreendido evolutivamente como um suporte natural e social a partir do qual pode se constituir a fala humana.

No campo da ciência psicológica, este desejo de descobrir o elo entre a linguagem e brincar surgiu especialmente na teoria psicanalítica. As reflexões construídas por essa teoria repercutiram nos estudos sobre desenvolvimento, despertando o interesse de outras abordagens científicas que procuram desvendar os grandes mistérios que esse elo ainda parece guardar. Apreciar as diversas facetas da linguagem infantil através do brincar é, portanto, utilizar-se de um recurso genuíno e específico da infância para adquirir conhecimentos que contribuam com práticas mais sensíveis a esse período da vida, que respeitem assim seus limites e suas particularidades, sob o ponto de vista da própria criança.

Destacamos o interesse em investigar alguns aspectos da linguagem na primeira infância por acreditarmos que, nela, o brincar pode assumir um papel de mediador, tanto na interação com finalidade comunicativa, quanto na descoberta dos efeitos advindos da face simbólica e abstrata da linguagem. Pesquisas revelam justamente que, neste

período da infância, as crianças são muito ativas para construir significados (BROCK et al., 2011).

Reconhecer os efeitos do brincar sobre a linguagem da criança nos permite, ainda, aprimorar as estratégias de contato e compreensão acerca da produção de enunciados, a fim de conhecermos um pouco mais do universo particular das crianças em fase de aquisição de linguagem. Os personagens e os enredos dos filmes e dos desenhos animados, por exemplo, se constituem numa linguagem lúdica muito presente nos enunciados infantis. Observar tais aspectos nos aproxima desse mundo mágico e encantador. Analisar suas dinâmicas, suas diversas formas, o modo como se dá a identificação com os personagens, a linguagem utilizada, os enredos copiados, inventados ou reconfigurados, os tipos de relações estabelecidas entre o mundo da fantasia e da realidade, em suma, estudar todos esses elementos que se integram aos enunciados da criança é fascinante e nos permite constatar que a linguagem do brincar em interface com a fantasia e a realidade é, certamente, um dos mais poderosos recursos de fala no mundo infantil.

Em nosso trabalho, privilegiamos o brincar com as palavras, atividade própria à linguagem. Acreditamos, assim, que a criança estende suas experiências lúdicas para aprender a explorar as diversas formas linguísticas, em especial, quando estabelece uma relação de afinidade com mundo da fantasia. Isso fica claro quando a criança assiste a um desenho ou filme de animação e se identifica com os personagens, se apropria de suas falas, vivencia direta e indiretamente as sensações e emoções dos heróis. Esse fenômeno atravessa sua linguagem, conferindo-lhe um tom de ludicidade.

Interessante notar como os aspectos lúdicos e simbólicos apresentados no mundo da fantasia são apropriados e reconfigurados pela criança no mundo por ela vivido. Basta notar que, quando desejamos estabelecer um contato com uma criança, pensamos de imediato em utilizar algum recurso lúdico como conexão, como algo que possa entretê-las e aproximá-las de nós. Não raras as vezes apelamos para a utilização de uma linguagem envolvendo músicas, cantigas de roda, ou nomes de personagens que cativam a criança. Despidos da condição de adultos, somos capazes de reativar algo de infantil que há em nós e deixamo-nos envolver na interação com a criança, conquistando sua confiança e sua atenção.

No âmbito da fantasia, podemos ainda afirmar que as narrativas e os jogos metafóricos inerentes a esse mundo encantado dão vitalidade à infância e conduzem o movimento entre linguagem e psiquismo infantil. Assim, “quando a criança navega no

*nonsense* abre a linguagem ao mistério, ao estranhamento e também revitaliza seu psiquismo e suas possibilidades de releitura, tanto da vida como da palavra” (BELINTANE, 2013, p. 123).

Neste sentido, podemos inferir que é na tentativa de reconfigurar a realidade que a criatividade ganha espaço na fala infantil, a teoria winnicottiana apresentando, aliás, o brincar como uma possibilidade que a criança tem para exercitar sua criatividade.

Ao longo deste trabalho, o intuito é mostrar que, independente do enfoque teórico, os elementos simbólicos e criativos presentes na linguagem infantil têm se mostrado um aspecto importante de ser explorado durante as situações lúdicas.

A abordagem por nós adotada compartilha de princípios relacionados à vertente interacionista. De acordo com essa perspectiva, o processo de aquisição da linguagem pela criança ocorre por meio da interação entre os aspectos biológicos e os processos sociais. O argumento central é a premissa de que a interação social é um componente fundamental para que a criança desenvolva a linguagem. Assim, as relações da criança com os adultos são cruciais para a aquisição das habilidades linguísticas, na medida em que se constitui como um processo dinâmico e recíproco por meio do qual criança e adulto colaboram com suas experiências e conhecimentos para o fluxo da interação (BORGES, SALOMÃO, 2003).

Partindo dessa perspectiva, ao voltarmos nosso olhar para os aspectos criativos e simbólicos inerentes à produção linguística da criança, concordamos com Franchi (2006) quando o autor posiciona a atividade criativa em um contexto vital e social. Conforme este autor, a criatividade não se apresenta somente em um ato individual e isolado de modo a se desenvolver na interação dialógica: “é um processo histórico porque supõe ao mesmo tempo a exploração dos campos já cultivados e o rompimento de limites anteriormente estabelecidos. Está longe, por isso, de reduzir-se à originalidade e à divergência e, menos ainda, à singularidade de um êxtase ou de uma inspiração: é um trabalho a muitas mãos” (FRANCHI, 2006, p. 47).

Durante o processo envolvendo a escolha dos aspectos a serem analisados e do desenvolvimento deste trabalho como um todo, foi necessário construir um olhar problematizador numa tentativa de melhor compreender o fenômeno a ser investigado. Na medida em que nos aproximamos do campo de estudo, buscamos compreender a interação lúdica como espaço de interação social, criatividade, produção de enunciados, reconfiguração da realidade e apropriação dos aspectos simbólicos e abstratos da linguagem pela criança. Começamos, assim, a perceber em algumas passagens do

*corpus* por nós selecionado para análise<sup>1</sup> a maneira como a criança organizava sua fala e os enredos envolvidos.

Ao estudar a linguagem e suas interrelações com o brincar, foram utilizadas vertentes inscritas na Psicologia do Desenvolvimento e na Linguística da Enunciação que nos ajudaram a situar esta pesquisa de modo interdisciplinar e construir um enquadramento para as análises realizadas. Algumas inquietações surgiram e facilitaram a abordagem do funcionamento da linguagem infantil: Como as crianças brincam com as palavras? De que maneira as crianças se apropriam de aspectos simbólicos e abstratos da linguagem? Quais os elementos e conteúdos lúdicos configuraram a sua linguagem? Quais são as fontes de conteúdos que mais influenciaram a sua fala? Estas perguntas tornaram-se norteadoras para as reflexões construídas a partir da análise dos dados.

As leituras oriundas de diferentes campos foram aqui articuladas e empreendidas no sentido de compreender os primeiros passos da criança na linguagem sob a influência de uma concepção lúdica.

Feitas essas considerações, esperamos que as reflexões aqui desenvolvidas possam contribuir para esfera científica, repercutindo no campo teórico e prático, e isso por se caracterizar como um trabalho sobre os atributos que o brincar oferece ao funcionamento da linguagem infantil, o qual ocorre inevitavelmente de forma particular.

Sobre a organização do trabalho, cabe observar que o presente relatório encontra-se organizado em três capítulos.

O primeiro capítulo retoma os principais pressupostos advindos das teorias clássicas sobre o brincar predominantes no século XIX e início do século XX, para os quais a função do brincar está atrelada ao processo evolutivo do homem. Traz também algumas das teorias modernas que fundamentam as nossas reflexões no que tange o estudo do brincar enquanto elemento essencial e inerente à formação da criança. Nesse mesmo capítulo, são apresentadas, ainda, as diferenças e semelhanças entre perspectivas teóricas que tentam conceituar o brincar infantil, concebendo-o como uma linguagem característica da infância.

O segundo capítulo aponta o lugar do jogo e da brincadeira na linguagem, descrevendo aspectos que legitimam o brincar como fonte de aquisição do diálogo e espaço de estruturação das habilidades linguísticas e destacando os efeitos do lúdico

---

<sup>1</sup> O corpus analisado conta com dez sessões de gravações feitas por Alessandra Del Ré, observadora, no período compreendido entre 24 meses e 35 meses de idade de GUS. O corpus integra o banco de dados NALíngua e faz parte de um projeto coordenado por DEL RÉ (UNESP/FCLAr), *cf. infra*.

inerentes ao processo de abstração envolvido na aprendizagem de uma língua, especialmente aqueles envolvendo o uso da fantasia e da imaginação. Apresenta igualmente um breve percurso sobre os estudos em aquisição, trazendo os diferentes olhares que constituem quadros teóricos específicos, em particular os próprios a uma abordagem interacionista, da qual nos apropriamos com maior profundidade visto que enfatizamos a interação dialógica como base fundamental para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem. Por fim, apresenta concepções advindas da articulação entre psicologia e linguística que perpassam as reflexões sobre língua, linguagem e construção da significação para mostrar o suporte representado pela brincadeira no processo de aquisição da linguagem. Contextos que expõem o elo existente entre a linguagem e o brincar são ainda ilustrados no jogo do *fort da* e no gesto da faca, nos quais o cenário lúdico possibilita a estruturação simbólica da linguagem, destacando aspectos de análises que se assemelham às condições do presente trabalho.

O terceiro capítulo tem como título “O brincar e seus tons: do psiquismo à linguagem. Uma análise dos aspectos simbólicos e criativos na fala infantil”. Este capítulo delimita o objeto de estudo do presente trabalho e conduz às reflexões construídas a partir da análise dos dados. Nele, aborda-se o delineamento metodológico escolhido, que traz informações sobre o método, participantes, caracterização do contexto de observação, instrumentos, e procedimentos envolvidos na análise de dados. A análise dos dados busca caracterizar o contexto de brincadeira, bem como o enredo do filme de animação *Carros* que acompanha a produção linguística da criança estudada. Essas informações mostraram-se bastante valiosas, não somente como fonte complementar, mas como guia contextual das ações e falas infantis. O objetivo desse capítulo é sobretudo o de verificar aspectos particulares sobre a capacidade de brincar com a linguagem que desde muito cedo a criança apresenta.



## Capítulo 1 – Teorias sobre o brincar

*O progresso de uma teoria a outra se avalia à luz dos fatos que cada uma torna perceptíveis.*

*Sarah de Vogüé*

Conforme Johnson, Christie e Yawkey (1999), o cenário envolvendo crianças brincando ilustra-nos como esse ato é divertido e emocionante. Os sorrisos e gargalhadas que acompanham essa dinâmica lúdica atestam a sua natureza agradável. No entanto, menos óbvio, é saber se o jogo é educativo, bem como agradável. Há diferenças nítidas nas opiniões sobre esta questão. Alguns estudos consideram o brincar trivial e não essencial, enquanto outros acreditam que a brincadeira traz importantes contribuições para todos os aspectos do desenvolvimento infantil.

Desde o final da década de 1960, as pesquisas sobre o jogo aumentaram significativamente. Durante a década de 1970, mais de 200 artigos de periódicos acadêmicos e dezenas de livros de pesquisa foram publicados sobre o tema do jogo (SUTTON-SMITH, 1983 apud JOHNSON, CHRISTIE, YAWKEY, 1999). A maioria dos estudos, nestas publicações, baseou-se em quatro categorias de pesquisa: (1) Estudos de definição que tentam distinguir o jogo de comportamentos de não jogo; (2) Estudos de correlação, que investigam a relação do jogo com o desenvolvimento social, emocional e cognitivo; (3) Estudos de diferenças individuais que examinam como os fatores como a idade, sexo e formação cultural afetam o jogo; e (4) Estudos ecológicos, que investigam os efeitos das configurações e materiais sobre o comportamento de jogo (JOHNSON, CHRISTIE, YAWKEY, 1999).

As primeiras teorias sobre o brincar infantil, conhecidas por teorias clássicas, originaram-se antes da Primeira Guerra Mundial. Surgiram no século XIX e no início do século XX. Elas tentavam explicar por que a brincadeira existe e para que serve. Ellis (1973 apud JOHNSON, CHRISTIE, YAWKEY, 1999) refere-se a elas como teorias “poltronas”, por estarem baseadas mais na reflexão filosófica do que na pesquisa experimental. As quatro teorias clássicas podem ser agrupadas em dois pares: (1) as teorias excedentes de energia e de recreação, que encaram o jogo como meio de regulação da energia, e (2) as teorias de recapitulação e prática, que explicam o jogo em termos de instintos.

A teoria da energia excedente da brincadeira foi investigada por dois estudiosos:

Friedrich Schiller, um poeta alemão do século XVIII, e Herbert Spencer, filósofo britânico do século XIX. Segundo esta teoria, cada ser vivo gera certa quantidade de energia para atender às necessidades de sobrevivência. Qualquer energia que sobra após a satisfação dessas necessidades torna-se excedente. Esta energia extra se acumula e deve ser gasta. Assim o brincar é visto como um comportamento sem propósito, sendo o modo pelo qual os seres humanos e os animais se livram dessa energia excedente (JOHNSON, CHRISTIE, YAWKEY 1999).

Conforme os autores, essa teoria tem um apelo do senso comum que pode explicar porque é ainda hoje popular. Qualquer um que tenha visto crianças correrem para o parque depois de um longo período contido em uma sala de aula pode ver elementos que sustentam esta teoria.

De modo semelhante como acontece com a teoria excedente da energia, a teoria da recreação apresenta certo bom senso. Como apontam Johnson, Christie e Yawkey (1999), os educadores infantis há muito tempo reconheceram o princípio por trás da teoria de recreação e o dia a dia escolar é estruturado de forma que o período de sedentarismo das crianças alterne com o período de trabalho mental e com período de jogo ativo.

Durante a Idade Média, permanece a concepção do jogo como algo que não era sério, como futilidade, por sua associação ao jogo de azar. Até esse período, a brincadeira era considerada sem importância, em oposição à seriedade. O jogo era visto como recreação, como distração, relaxamento após as atividades que exigem esforço físico. Tal representação justificava-se em função da imagem desvalorizada de criança que se tinha nesta época, de cujo comportamento espontâneo origina o brincar (BROUGÈRE, 1997, apud MARQUEZ, 2011).

Em continuidade com o quadro das teorias clássicas, G. Stanley Hall, um psicólogo americano, fundou a teoria de recapitulação. De acordo com Hall, através de brincadeiras, as crianças revivem os estágios de desenvolvimento ocorridos na evolução humana (animais, selvagens, membro de tribo e assim por diante), seguindo a mesma ordem. O objetivo da brincadeira é livrar as crianças dos instintos primitivos que não são mais necessários na vida adulta moderna. Por exemplo, esportes como baseball permitem que as crianças brinquem e eliminem antigos instintos de caça (JOHNSON, CHRISTIE, YAWKEY, 1999).

Outra teoria na perspectiva clássica surgiu com as concepções do filósofo Karl Groos, que desenvolveu a teoria da prática baseada na eliminação dos instintos do

passado. Os seres humanos recém-nascidos e outros animais herdam uma série de instintos imperfeitos, parcialmente formados, que são essenciais para a sobrevivência. Assim, o brincar proporciona um meio seguro para os jovens de uma espécie praticar e aperfeiçoar habilidades vitais. Conforme este autor, a finalidade da brincadeira é exercitar e elaborar habilidades necessárias para a vida adulta. O melhor exemplo de jogo como meio de praticar habilidades de sobrevivência é a luta de reprodução de animais jovens, como leões. Groos acreditava que a sua teoria poderia ser bem aplicada aos seres humanos (JOHNSON, CHRISTIE, YAWKEY, 1999).

Complementando essas idéias, Jarvis, Brock e Brown (2011) afirmam que Groos foi um dos primeiros pesquisadores a sugerir que os adultos podem usar a brincadeira de maneira semelhante. Ele apresentou uma classificação inicial da brincadeira, apontando os seguintes tipos: brincadeira experimental representada pelos jogos orientados por regras; brincadeira socioeconômica representada pelas brincadeiras de perseguição e luta e os jogos sociais e familiares representados pelas brincadeiras de faz-de-conta.

Ao discutir as ideias propostas pelas teorias clássicas, Johnson, Christie e Yawkey (1999) apresentam algumas críticas acerca dos seus pressupostos. Conforme os autores, elas são muito limitadas e conseguem explicar apenas um pequeno segmento da brincadeira. Existem inúmeras exceções a cada teoria. A teoria referente ao excedente de energia não oferece razões para que as crianças continuem a jogar e a brincar mesmo quando já estão esgotadas. A teoria da recapitulação não explica os motivos de as crianças gostarem de brincar com os brinquedos, como carros e naves espaciais, reflexos da tecnologia moderna. Todas essas teorias também são baseadas em crenças antiquadas e refutadas sobre instintos de energia e evolução.

Por outro lado, sabemos bem que o exercício dos pesquisadores consiste na reflexão crítica sobre o conhecimento produzido e no incentivo à produção de novos saberes. Observamos que o debate atual sobre a importância do jogo é evidente nestas teorias, de modo que Johnson, Christie e Yawkey (1999) reconhecem aspectos importantes nas teorias clássicas. Em primeiro lugar, elas dão uma perspectiva histórica e refletem atitudes adultas contemporâneas sobre o brincar. Enquanto a teoria do excedente de energia afirma que o jogo é um comportamento sem propósito, não produtivo, a teoria da prática argumenta que o jogo é vital para a sobrevivência da espécie. Em segundo lugar, várias dessas teorias ainda estão presentes nos discursos atuais. Por fim, as teorias clássicas estimularam sistematicamente o interesse de

observar as crianças brincando, e suas considerações contribuíram para o surgimento de teorias modernas sobre o brincar.

### **1.1. Teorias modernas sobre o brincar infantil**

As teorias modernas de jogo aumentaram nossa compreensão sobre o tema e têm estimulado a produção de conhecimento por meio de construções reflexivas em si e da realização de pesquisas.

Sob esse aspecto, Negrine (1994) aponta que, no decorrer do século XX, as teorias modernas vão provocar a realização de outros estudos sobre o brincar infantil. Deste modo, o surgimento das teorias modernas reflete a tentativa de fazer mais do que simplesmente explicar o porquê do jogo existir. Elas também buscam determinar o papel do jogo no desenvolvimento da criança e, em alguns casos, de condições antecedentes específicos que levam ao comportamento de jogar (ELLIS, 1973, apud JOHNSON, CHRISTIE, YAWKEY, 1999).

Dentre as teorias modernas sobre o brincar, destacam-se a teoria psicodinâmica, que tem como principais teóricos Freud, Melanie Klein e Winnicott, e a teoria cognitiva, que inclui autores como Piaget, Vygotsky e Bruner.

Sigmund Freud, o fundador da terapia psicanalítica, acreditava que o jogo tem um papel importante no desenvolvimento emocional das crianças. As premissas freudianas reintroduziram o termo catarse em termos de um efeito catártico acreditando que, através da brincadeira, as crianças seriam capazes de remover sentimentos negativos associados a eventos traumáticos (JARVIS, BROCK, BROWN, 2011).

A brincadeira repetitiva é um mecanismo por meio do qual as crianças podem lidar com acontecimentos desagradáveis. Ao repetir uma experiência ruim, muitas vezes brincando, a criança pode dividir a experiência em pequenos segmentos e gerenciar melhor suas emoções. Desta forma, ela pode assimilar lentamente as emoções negativas associadas com o evento. Pesquisadores apontam um excelente exemplo do valor terapêutico de jogo repetitivo. Em certa ocasião, seus pré-escolares tiveram a infelicidade de assistir a queda de um trabalhador no chão, causando-lhe ferimentos graves. Eles viram quando o homem recebeu os primeiros socorros e, em seguida, foi levado por uma ambulância. Inicialmente, muitas das crianças ficaram profundamente perturbadas com o incidente. Por conta disso, quase compulsivamente, envolveram-se

em jogos dramáticos com temas relacionados ao acidente (queda, morte e lesões, ambulâncias, hospitais). Depois de muitas semanas, a frequência de tal jogo diminuiu, e as crianças já não pareciam estar incomodadas com o acidente (BROWN, CURRY, TINNICH, 1971, apud JOHNSON, CHRISTIE, YAWKEY, 1999).

Como aponta Franch (2001), Freud, em 1909, escreveu o artigo “Análise de uma fobia em um menino de cinco anos”. Tal artigo descrevia o modo como ele compreendia psicanaliticamente as brincadeiras do pequeno Hans relatadas pelo pai da criança, de modo que todo processo analítico, juntamente com as interpretações, eram transmitidas ao pai. Neste sentido, Freud não preconiza a psicanálise infantil pelo fato de acreditar que somente um dos pais poderia analisar a criança.

O pensamento de Freud vai se modificando ao final do tratamento. Desta forma, ele conclui que a análise conduzida por um pai não tem valor, visto que a criança é sugestionável e ao pai ela deve obediência e gratidão. Sendo assim, Freud pôde observar os impulsos e desejos sexuais, ou seja, a sexualidade infantil, inerente a todo ser humano, afirmando que o trabalho do analista não é educativo (de controle e supressão dos instintos) e, sim, o de permitir aos pensamentos inconscientes se tornarem conscientes (REGHELIN, 2003).

Mais tarde, em seu texto “Além do princípio de prazer”, Freud (1920) descreveu o Jogo do Fort Da mencionado no primeiro capítulo deste trabalho, no qual faz uma releitura da brincadeira enquanto linguagem simbólica da criança. Assim, para teoria freudiana, a terapia lúdica pode ser usada para ajudar as crianças que tiveram experiências traumáticas e encorajá-las a brincar com os sentimentos perturbadores, possibilitando uma variedade de experiências envolvendo a brincadeira (JARVIS, BROCK, BROWN, 2011).

Neste contexto, surgem discussões acerca do pensamento freudiano que gera uma diversidade de leituras psicanalíticas. Gueller e Souza (2008) destacam alguns teóricos como Melaine Klein e Winnicott, que privilegiam determinados momentos da obra e do pensamento de Freud para desenvolverem suas ideias, ao passo que fundam um permanente debate na psicanálise com crianças que recortam, realçam e recriam as diversas concepções sobre os efeitos do brincar na constituição do psiquismo, e como o brincar pode ser adotado como um recurso significativo na clínica infantil.

Donald Winnicott e Melaine Klein, como já observado, são alguns dos autores clássicos que se dedicaram a estudar o suporte que a brincadeira representa no mundo infantil a partir das experiências que o indivíduo experimenta desde o início da vida. Ao

longo da história, a perspectiva psicanalítica tem contribuído para compreensão da complexidade das emoções da criança em estágios primitivos, o que tem possibilitado conhecer estudos sobre o lúdico e sua relação com os processos mentais ao longo do desenvolvimento humano.

No que se refere ao valor terapêutico do brincar, são de grande relevância as considerações de Melaine Klein, psicanalista vienense conhecida pelo seu pioneirismo na fundamentação e demonstração da eficácia da técnica do brincar da criança em análise. Klein, que acreditava na função de linguagem da brincadeira, se utilizava da caixa brinquedos como um recurso valioso na análise com criança. A caixa de brinquedos representava uma espécie de gaveta individual que faz parte da relação privada e íntima entre analista e paciente, característica da situação transferencial psicanalítica (KLEIN, 1955).

Nos anos vinte e trinta, Klein publica importantes artigos sobre a análise de crianças. É reconhecida pela genialidade associadas a experiências clínicas com crianças muito pequenas. Por meio da observação e interpretação das brincadeiras infantis, Klein redefine o espaço psíquico: constrói imagens até então inéditas, reveladoras do que denominou como o mundo interno da criança (FRANCH, 2001).

Assim como Freud e Melanie Klein, Winnicott compõe o quadro de psicanalistas que acreditam na função benéfica do brincar. Donald Winnicott, baseado num extenso trabalho clínico como pediatra e psicanalista infantil, aponta contribuições peculiares que favorecem a compreensão sobre o valor do brincar no desenvolvimento humano. A característica essencial da teoria winnicottiana refere-se ao brincar como uma experiência, sempre uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver (WINNICOTT, 1975).

Portanto, para Winnicott (1975) o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia. Assim, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros. O terapeuta busca a comunicação da criança e sabe que, geralmente, sutilezas infinitas podem ser encontradas na brincadeira.

Dentro do quadro das teorias modernas, destacam-se ainda as contribuições das teorias cognitivas. As teorias de desenvolvimento cognitivo propõem que a brincadeira é uma parte vital para a construção de um conjunto de representações mentais. Piaget propôs uma teoria cognitiva sobre o brincar com foco no desenvolvimento intelectual das crianças.

Para Piaget (1971), o brincar possui uma tendência que acompanha o caminho evolutivo dos jogos de exercício (construções), jogos simbólicos (faz-de-conta, desenhos, imitações) e jogos com regras explícitas (amarelinha, bola de gude, xadrez). Como o conhecimento, os jogos da criança são construídos, ou seja, são representações sobre o mundo construídas num processo de inter/ação ativa da criança com o mundo em que vive (VASCONCELOS, 2006).

De acordo com Piaget, as crianças passam por uma série de etapas cognitivas distintas durante as quais os seus processos de pensamento tornam-se cada vez mais semelhantes aos dos adultos. Crianças se envolvem no tipo de brincadeira que corresponde ao seu nível de desenvolvimento cognitivo. Por exemplo, crianças com menos de dois anos de idade podem participar de jogos práticos, contendo movimentos físicos repetidos, entre outros, e de atividades lúdicas mais simples. Já nas brincadeiras de faz-de-conta, consideradas mais avançadas, as crianças menores têm uma participação limitada porque ainda não têm as habilidades cognitivas, linguísticas e sociais necessárias (JOHNSON, CHRISTIE, YAWKEY, 1999).

Ao teorizar sobre o surgimento da brincadeira simbólica em sua obra a formação do símbolo na criança, Piaget (1964) afirma que a criança que desloca uma caixa imaginando ser um automóvel representa, simbolicamente, este último pela primeira e satisfaz-se com uma ficção, pois o vínculo entre o significante e o significado permanece inteiramente subjetivo.

Entretanto, ao categorizar o jogo simbólico, Piaget aponta que entre o símbolo propriamente dito e o jogo prático existe um intermediário, que é o símbolo em atos ou em movimentos, sem representação, por exemplo: o ritual dos movimentos executados para adormecer é, primeiro, simplesmente destacado do seu contexto e reproduzido por jogo na presença do travesseiro, posteriormente, é finalmente imitado na presença de outros objetos, o que marca o início da representação. Conforme Piaget, essa continuidade não atesta que o símbolo está contido na assimilação lúdica sensório-motora. Por outro lado, ele observa que, quando o símbolo vem-se inserir no exercício sensório-motor, não suprime este último e, simplesmente, subordina-se. A maioria dos jogos simbólicos ativam os movimentos e atos complexos. Eles são:

Simultaneamente sensório-motores e simbólicos, mas chamamo-lhes simbólicos na medida em que ao simbolismo se integram os demais elementos. Além disso, as suas funções afastam-se cada vez mais do simples exercício: a compensação, a realização dos desejos, a liquidação dos conflitos etc. Somam-se incessantemente ao simples

prazer de se sujeitar à realidade, a qual prolonga, por si só, o prazer de ser causa inerente ao exercício sensório-motor (PIAGET, 1964, p.147).

Ao abordar o desenvolvimento do pensamento guiado pela brincadeira, Piaget desempenhou um trabalho pioneiro que contribuiu para a compreensão do modo como as crianças processam as informações a partir das suas experiências práticas, o que, por sua vez, justifica a maioria das perspectivas construtivistas que entende a criança enquanto aprendizes (ANNING, EDWARDS, 1999, apud DOHERTY et al., 2011).

Outro aspecto importante sobre a brincadeira na teoria piagetiana é destacado por Vasconcelos (2006), o qual afirma que Piaget foi um dos maiores defensores dos pressupostos interacionistas. Considerando essa premissa, Proença (2011) afirma que as crianças só são livres quando brincam entre si, ocasião em que criam e desenvolvem a sua autonomia, sendo outra criança o melhor brinquedo didático que elas podem explorar (PIAGET, 1996, apud PROENÇA, 2011, p. 34).

Em continuidade às contribuições das teorias cognitivas, Lev Vygotsky acreditava que a brincadeira teria uma função mais direta no desenvolvimento cognitivo. De acordo com Vygotsky, as crianças são incapazes de pensamento abstrato, porque, para elas, o significado e os objetos são fundidos como um. Como resultado, as crianças não podem pensar em um cavalo sem ver um cavalo real. “Quando as crianças começam a se envolver em um jogo de faz-de-conta e usar objetos (por exemplo, um pedaço de pau) para representar outras coisas (por exemplo, um cavalo) o significado começa a se separar dos objetos. O objeto substituto, o pau, serve como um pivô para a separação do significado “cavalo” do próprio cavalo. Como resultado, as crianças logo vão se tornar capazes de pensar em significados independentemente dos objetos que representam” (JOHNSON, CHRISTIE, YAWKEY, 1999, p. 10).

Para ilustrar o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil, apresentamos o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Conforme Vygotsky, a ZDP representa:

[...] a diferença entre a capacidade da criança de resolver problemas por si própria e a capacidade de resolvê-los com ajuda de alguém. Em outras palavras, teríamos uma zona de desenvolvimento auto-suficiente que abrange todas as funções e atividades que a criança consegue desempenhar por seus próprios meios, sem ajuda externa. Já a Zona de Desenvolvimento Proximal, por sua vez, abrange todas as funções e atividades que a criança consegue desempenhar apenas se houver ajuda de alguém. Esta pessoa que intervém para orientar a criança pode ser tanto um adulto (pais, professor ou responsável)



quanto um colega que já tenha desenvolvido a habilidade requerida. (VYGOSTKY, 2002 p. 4)

Podemos tomar como exemplo uma criança brincando de lego. Em um primeiro momento, ela pode não conseguir descobrir como utilizar as peças com diferentes formas e tamanhos para montar uma parte do carro, mas um adulto pode auxiliá-la ilustrando e dividindo a tarefa ou também duas ou mais crianças também podem associar suas ideias e resolver problemas dialogando e descobrindo como algo é feito pela tentativa e pelo erro (JARVIS et al., 2011).

O potencial de desenvolvimento na ZDP é um estado de transição, em que as crianças precisam de ajuda especial ou andaimes para entender o que está ao seu alcance. Normalmente, pensamos em andaimes como o apoio de um parceiro mais experiente, como um pai, professor, irmão mais velho, ou outra criança. Na brincadeira, as crianças podem criar seu próprio andaime, aperfeiçoando-se em áreas como auto-controle, o uso da linguagem e da cooperação com os outros (BODROVA, LEONG, 1996, apud JOHNSON, CHRISTIE, YAWKEY, 1999).

Em situações de brincadeiras, a criança pode, assim, controlar o comportamento, e isso por controlar o quadro do jogo ou da situação imaginária inerente ao brincar. Desta forma, além de melhorar a atenção e memória, o uso da língua e a cooperação social também foram relatados nos resultados das pesquisas que analisaram as crianças quando estão brincando, em comparação com outras situações. Vygotsky apontava o brincar como uma espécie de lupa que pode revelar potenciais e novas habilidades antes destas habilidades se tornarem atualizadas em outras situações, especialmente as mais formais, como aulas escolares.

Sob a ótica vygotskiana, Tonietto et al. (2006) afirmam que a brincadeira favorece a zona de desenvolvimento proximal da criança, abrindo um espaço para que ela se comporte além do comportamento habitual para sua idade, o que, por sua vez, cria uma estrutura básica para as mudanças da necessidade e da consciência, originando um novo tipo de atitude em relação ao real. Na brincadeira, aparecem tanto as ações na esfera imaginativa numa situação de faz-de-conta, como a criação das intenções voluntárias e as formações dos planos da vida real, constituindo-se, assim, no mais alto nível do desenvolvimento pré-escolar.

Para Vygotsky, a brincadeira é importante para o desenvolvimento social e emocional da criança, bem como para o seu desenvolvimento cognitivo, sendo que, em sua opinião, todos os três domínios de desenvolvimento estão inter-relacionados. Ele

distinguiu dois níveis de desenvolvimento: “desenvolvimento real” (performance independente) e “desenvolvimento potencial” (performance assistida), e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) definida como a distância entre os dois níveis de desenvolvimento. Na análise de Vygotsky, o jogo é uma ferramenta que fornece as condições necessárias para que a criança se desenvolva (JOHNSON, CHRISTIE, YAWKEY, 1999).

Outros teóricos cognitivos têm enfatizado o valor do brincar. Destacam-se as contribuições de Jerome Bruner, um dos pioneiros da revolução cognitiva, movimento que agitou as ciências humanas desde os anos de 1950. Para Bruner, os jogos da infância são a marca e o encanto da imaturidade humana – as diversas formas da brincadeira de esconde-esconde e do andar de cavquinho, por exemplo, dependem de alguma maneira, do uso e da troca de linguagem. Assim, eles fornecem a primeira ocasião para o uso sistemático de linguagem da criança com um adulto (BRUNER, 1983).

Conforme Johnson, Christie e Yawkey (1999), as concepções de Bruner propõem que o brincar promove a criatividade e flexibilidade. Ele apontou que, em se tratando de jogo, os meios são mais importantes que os fins. Ao brincar, a criança não se preocupa com a realização de objetivos, experimentando, portanto, combinações novas e incomuns de comportamento que nunca teriam tentado se estivessem sob pressão para atingir um objetivo. Após a exploração destas novas combinações de comportamento no jogo, a criança pode usá-las para resolver problemas da vida real. Sub-rotinas comportamentais que são praticadas e aprendidas em jogo podem se tornar integradas e úteis como padrões estabelecidos de comportamento. Assim, o jogo promove a flexibilidade, aumentando as opções de comportamento das crianças. Além disso, “o jogo oferece oportunidades para explorar diferentes possibilidades, agindo como uma espécie de tampão que protege a criança de sofrer consequências do comportamento no mundo real e de assumir compromissos prematuros” (JOHNSON, CHRISTIE, YAWKEY, 1999 p. 11).

Considerando o panorama de pesquisas que permeiam o brincar, Marquez (2011) afirma que a maneira como a brincadeira infantil é tratada depende da concepção filosófica de cada período, oscilando a visão de brincadeira, ora como recreação, ora como distração, ora como centro da educação da criança pequena e ora como espaço cultural, de inovação, de criação, de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Em suma, Johnson, Christie e Yawkey (1999) afirmam que, a partir dos estudos

sobre o brincar, emergem análises profundas, tanto do contexto histórico, quanto dos recentes avanços nas teorias de jogo. Estas teorias são importantes porque refletem a mudança de atitudes em relação ao entendimento sobre o brincar, motivando a maior parte da pesquisa sobre o tema. Além de contribuir para sistematizar os parâmetros acerca do conceito de brincadeira, pode ainda melhorar o entendimento sobre a distinção entre o comportamento de brincar e os outros comportamentos da infância. A relativa sofisticação das teorias modernas mostra o progresso na compreensão do fenômeno da brincadeira. Deste modo, o volume das discussões advindas com as teorias modernas geraram atributos contemporâneos para o jogo, que podem ser aplicadas à educação na primeira infância e ao papel do professor.

## **1.2. O brincar na formação da criança**

*O que uma pessoa se torna quando adulto depende, em grande parte, da sua história de brincadeiras.*

**Debortoli**

A formação da criança é essencialmente permeada por uma linguagem de afetos e emoções, a dimensão lúdica delimitando certamente grande parte dessas expressões humanas nos primeiros anos de vida. Conforme a teoria winnicottiana, o brincar surge no contexto da relação mãe-bebê, a qual segue uma sequência no processo de desenvolvimento bem como na construção de vínculo e confiança. Inicialmente, a mãe é percebida como um objeto subjetivo, isto é, criado pelo bebê. A mãe, sensível e orientada para as necessidades de seu filho, torna concreto o que ele está pronto para encontrar, possibilitando-lhe a experiência sobre o mundo. Em uma segunda ocasião, o interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais cria um espaço potencial entre a mãe e o bebê, no qual a brincadeira começa. Um estágio a mais, e a criança é capaz de ficar sozinha na presença da mãe, brincando com base na suposição de que ela está disponível. Posteriormente, a criança estará apta para a etapa seguinte, que é vivenciar uma superposição de duas áreas do brincar. No primeiro momento, é a mãe quem brinca com o bebê, porém com cuidado suficiente para ajustar-se às suas atividades lúdicas. No segundo momento, ela descobre como é variada a capacidade dos bebês de aceitar ou não a introdução de ideias que não lhes são próprias. Desse modo, abre-se o caminho para um brincar conjunto, num relacionamento em que a mãe e bebê interagem e introduzem seu próprio brincar

(WINNICOTT, 1975).

As crianças pequenas se desenvolvem em um ritmo fenomenal desde o nascimento. Esse rápido crescimento é interconectado e integra os desenvolvimentos físico, social, emocional, cognitivo e linguístico. Cada um deles avança em ritmo particular, determinado por uma combinação da natureza (hereditariedade) e cultura (experiências ambientais). As experiências derivadas da brincadeira fornecem aos bebês ganhos em conhecimentos, habilidades e disposições, aumentando o ritmo do desenvolvimento em todas as áreas (DOHERTY et al., 2011).

Como aponta Doherty et al (2011), os benefícios da brincadeira para as crianças são evidentes e reconhecidos por grandes autores. Entretanto, apenas recentemente as virtudes do brincar têm sido pesquisadas e relatadas para as crianças muito pequenas. Dentre os muitos benefícios da brincadeira realizada com bebês da primeira infância (período do 0 aos 3 anos), as pesquisas revelam uma forte associação com a aprendizagem.

Baseados nos estudos realizados por Wells (1986), Brock et al. (2011) afirmam que, por volta dos três anos, as crianças começam a fazer perguntas, sendo um estágio natural no desenvolvimento da linguagem; o autor constatou ainda que crianças nessa faixa etária são muito ativas para construir significados.

De acordo com Brock et al. (2011), é importante continuar a desenvolver e estimular a mente curiosa das crianças e mantê-las fazendo perguntas. Os adultos que fazem perguntas fechadas normalmente recebem respostas curtas. Desta forma, o uso de um questionamento aberto e habilidoso é fundamental. Conforme esse autor, as crianças precisam que suas aptidões de pensamentos sejam desafiadas com suas brincadeiras, de modo que o desenvolvimento da memória também é essencial para aprendizagem das coisas, potencializando, assim, a capacidade da criança para aprender a respeito de mais coisas.

Em consonância com as pesquisas realizadas por Gammage (2006), Brock et al. (2011) salientam que cada vez mais existem evidências da neurociência, de estudos de desenvolvimento longitudinais e de estudos da população que revelam que o período da primeira infância é crucial para estabelecer a autoidentidade, a aprendizagem e as realizações da criança.

Apoiados nas fundamentações de Bruce (2005), alguns autores entendem a brincadeira como um mecanismo de aprendizagem que preenche um papel de apoio ao auxiliar as crianças com menos de três anos a desenvolver-se, descobrir sobre a

segurança e fazer escolhas saudáveis como parte da vida e do processo de aprendizagem. O brincar as ajuda a se tornarem aprendizes competentes, apoiando-as na capacidade de fazer conexões, serem imaginativas, criativas e representarem suas expectativas (BRUCE, 2005, apud DOHERTY et al., 2011).

Durante as situações de brincadeiras, as crianças formam expectativas e teorias sobre o mundo que elas testam imediatamente. A brincadeira viabiliza diversas oportunidades para elas aliar as experiências prévias às atuais, aprenderem sobre causa e efeito, relações espaciais, planejar resultados e fazer previsões (DOHERTY et al., 2011).

Brougère (1998) vê no brincar o espaço da criação cultural por excelência. Conforme o autor, Winnicott é o grande precursor da reativação de um pensamento segundo o qual o espaço lúdico vai permitir ao indivíduo criar e entreter uma relação aberta e positiva com a cultura.

Para Yamamoto e Carvalho (2002), o brincar infantil é intrinsecamente motivado, ou seja, a criança brinca pelo prazer de estar envolvido com a atividade em si mesma e não porque há alguma função implícita a ela associada. Para as autoras, as consequências adaptativas ou funções da brincadeira deram origem, ao longo do processo evolutivo, à motivação que os indivíduos têm para brincar.

Em conformidade com as premissas de Pedrosa (2005), Gomes (2009) sugere que a brincadeira possui uma grande primazia motivacional para as crianças e enfatiza as estratégias usadas por elas durante as brincadeiras. As crianças direcionam suas próprias ações através dessas estratégias, como uso da criatividade e trocas ou contato social, com a finalidade de tornar efetivas suas intenções lúdicas. A autora aponta que há evidências de que investigar as brincadeiras em grupo é um terreno fértil nos estudos sobre o desenvolvimento de competências sociais na infância. Neste contexto, a criança surge como um ser ativo, que tanto influencia quanto é influenciado pelo contexto sócio-histórico, sendo capaz de representar suas vontades e interpretações da realidade a partir das brincadeiras.

Partindo das concepções de Dantas (2002), Gomes (2009) salienta ainda outra dimensão da brincadeira ao considerá-la uma forma de expressão utilizada pela criança para manifestar essencialmente sua liberdade. A autora afirma que, ao considerarmos a brincadeira como algo que traz prazer ou alegria, trata-se de perceber seus efeitos e não suas causas. Dessa forma, o brincar é uma ação escolhida livremente – prazer e alegria são os resultados desta liberdade com a qual a criança brinca.

Durante as últimas décadas estudos têm explorado a relação entre brincadeira e desenvolvimento infantil. Como apontam Johnson, Christie e Yawkey (1999), o foco dessa relação tem sido em diferentes domínios de crescimento das crianças, incluindo o desenvolvimento social, motor, linguagem, cognição e as áreas emocionais.

Baseados nas considerações de Lebovici (1985), Zimmermann e Abud (2012) afirmam que o brincar é a atividade da criança que constitui a vida psíquica e contribui em todas as áreas do desenvolvimento.

Para Proença (2011), a brincadeira é um exercício da própria infância, pelo qual a criança se insere no mundo social e físico, interage com os objetos e as pessoas, lida com seus conflitos e questionamentos, além de favorecer um espaço de aprendizagens significativas.

As brincadeiras estimulam os órgãos dos sentidos e a musculatura, coordenam a visão com o movimento, garantem o domínio sobre o corpo e contribuem para aquisição de novas habilidades. Através do faz-de-conta, constroem e vivenciam papéis, encaram emoções desconfortáveis, adquirem compreensão acerca da alteridade e constroem uma imagem do mundo social. Desenvolvem habilidades de resolução de problemas, experimentam a alegria da criatividade e o respeito às regras (ZIMMERMAN, ABUD, 2012).

A criança possui motivação interna que a impulsiona para a brincadeira. É o brincar pelo brincar. Enquanto, para a criança, a brincadeira tem fim em si, para o adulto, a brincadeira pode ser vista como uma possibilidade para promoção do desenvolvimento, da saúde e da aprendizagem (OLIVEIRA, VIEIRA, CORDAZZO, 2008).

Complementando essa premissa, os autores inferem que a brincadeira, em seu aspecto simbólico ou físico, não tem apenas caráter de diversão ou de passatempo. Através do brincar, a criança, sem intenção, estimula uma série de aspectos que contribuem para o desenvolvimento físico, simbólico e emocional do ser.

A psicanálise infantil preconiza que o brincar pode ser compreendido como uma possibilidade de linguagem. De acordo com a teoria kleiniana, o brincar da criança em análise representa mais do que uma forma de expressão: é também um discurso breve e destinação, uma vez que se destina ao analista. Klein considera ainda que, no brincar infantil, existem diferentes níveis de simbolização que podem variar de acordo a idade, nível de funcionamento mental e com a quantidade e qualidade das angústias vivenciadas pela criança (KLEIN, 1920, apud FRANCH, 2001).

Winnicott (1975) entende o brincar como algo que, por si só, é uma terapia com possibilidade autocurativa. Quando as crianças sentem que os outros estão livres e também podem brincar, elas se sentem confiantes para fazê-lo. Quando a criança não é capaz de brincar, há algo errado, fazendo-se necessário trazê-la para o seu estado natural em que ela possa brincar.

Na difusão do saber, a experiência de estudar o desenvolvimento infantil envolve a tentativa de conhecer cada vez mais o mundo da criança e os principais aspectos envolvidos nesse processo. Neste caso, estudar as brincadeiras e seus efeitos é algo que contribui essencialmente para muitas reflexões e descobertas, visto que é reconhecidamente um fenômeno característico da infância, do qual a criança se apropria com bastante competência, e também universal, já que é observado em todas as culturas.

Winnicott (1975) parte da consideração de que a brincadeira é uma forma básica de viver, universal e própria da saúde, que facilita o crescimento e conduz aos relacionamentos grupais.

Ao pensar sobre os métodos de exploração da brincadeira na educação infantil, Brock et al. (2011) apontam como principal premissa a promoção da brincadeira para fins de aprendizagem, não apenas para atingir os itens do currículo, mas também para valorizar a brincadeira pelo seu próprio mérito. Sob esse aspecto:

As crianças precisam de brincadeiras autoiniciadas e de fluxo livre, como também de brincadeiras com intervenções e desafios propostas pelos adultos. Como profissionais, precisamos entender como obter recursos, criar andaimes e discriminar entre as oportunidades que as crianças precisam para ambos os tipos de brincadeiras – a autoiniciada e a conduzida por adultos – e incorporá-las na nossa proposta para os pequenos aprendizes (ANNING, RING, 2005, apud BROCK et al, 2011, p. 171).

Buscar estabelecer a relação entre brincadeira e desenvolvimento, bem como sua importância para o progresso nos estudos sobre a criança torna essa temática um terreno fértil para pesquisa e para a construção de conhecimento. Diante disso, os mais diversos contextos têm sido contemplados por esse interesse, o que permite comparações fundamentais para a compreensão de um fenômeno complexo e natural da espécie humana (CARVALHO, PONTES, 2003).

Neste sentido, Bichara et al (2009) observam que a busca pelo entendimento do significado da brincadeira no desenvolvimento humano conduz a um profundo respeito pela temática, tanto no processo de reconhecimento do direito da criança aliado à sinalização da necessidade de um comprometimento social com a criação de ambientes

favoráveis à brincadeira, quanto na geração e propagação de conhecimentos sobre o tema.

### 1.3. A linguagem do brincar

*A vivacidade e a graça estão originalmente ligadas às formas mais primitivas do jogo. É neste que a beleza do corpo humano em movimento atinge seu apogeu. Em suas formas mais complexas, o jogo está saturado de ritmo e de harmonia, que são os mais nobres dons de percepção estética de que o homem dispõe. São muitos, e bem íntimos, os laços que unem o jogo e a beleza.*

**Huizinga**

De acordo com Huizinga (1971), o caráter especial e excepcional do jogo é apresentado de maneira instantaneamente pelo ar de mistério em que frequentemente se envolve. Desde a mais tenra infância, a magia do brincar é reforçada por fazer dela um segredo. Dentro da dinâmica da brincadeira, as leis e costumes da vida cotidiana perdem legitimidade ao passo que somos diferentes e nos comportamos de maneira diferente. Este corte temporário do mundo real é inteiramente manifesto no mundo infantil.

No contexto de brincadeira, as crianças mostram desde muito cedo um alto grau de imaginação. Assim, ela representa alguma coisa diferente, ou mais bela, ou mais nobre, ou mais perigosa do que habitualmente é. Finge ser um príncipe, um papai, uma bruxa malvada, um tigre dentre outros. Na execução desses papéis, a criança é literalmente atravessada pelo prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, no entanto sem perder inteiramente o sentido da realidade habitual. Mais do que uma realidade fictícia, sua representação é a realização de uma aparência: é imaginação, no sentido original do termo (HUIZINGA, 1971).

Huizinga (1971) sugere ainda que os principais aspectos do brincar são inerentes à infância e o caracterizam como uma atividade livre, conscientemente tomada como não-séria e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o ser brincante de forma intensa e total. É uma ação desprovida de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, seguindo certa ordem e determinadas regras.

Como podemos observar a definição de brincar, na maioria das vezes, está atrelada à concepção de infância e se associa à dimensão do lúdico. Conforme Almeida (2009), o lúdico tem sua origem na palavra latina ludus, que quer dizer jogo. No



entanto, a autora salienta que essa palavra não pode ser reduzida apenas ao ato do jogo, do brincar e ao movimento espontâneo. Desta forma, a evolução semântica da palavra lúdico acompanhou o movimento das pesquisas na área da psicomotricidade e a dimensão do lúdico passou a ser reconhecida como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano, deixando de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo e é considerada uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente (ALMEIDA, 2009).

Neste caso, é possível afirmar que o desejo de investigar os benefícios do brincar para o desenvolvimento da linguagem, bem como para a formação da criança em geral, como podemos supor de antemão, não é tão antigo.

O panorama das concepções que coordenaram as pesquisas sobre infância até um passado recente difundiram algumas representações sobre a criança. Sob a ótica de Thoman (1979), Carvalho e Beraldo (1989) apresentam dois pressupostos importantes para construção das reflexões a seguir. O primeiro refere-se ao mito da criança incompetente, pressuposto que parte da concepção de que a criança, especialmente o bebê recém-nascido, é um organismo incompleto relativamente incompetente e inadequado e que, gradualmente, vai se tornando um organismo complexo, completo e competente, ou seja, um adulto. De acordo com os autores, essas ideias são decorrentes da visão de que a criança é um adulto em miniatura. O segundo trata do mito do futurismo, no qual a infância é vista como um período de promessa e o ponto central é saber o que criança virá a ser. As pesquisas relacionavam aspectos do comportamento da infância – como, por exemplo, o brincar como sendo uma espécie de treinamento – com seus desdobramentos na vida adulta.

No contexto educacional, o brincar muitas vezes foi negligenciado pela escola tradicional, por considerar essa atividade sem significância funcional. Conforme Munari (2010), a pedagogia corrente adotava uma visão simplista ao considerar a brincadeira infantil apenas um descanso ou o desgaste de um excesso de energia. Segundo o autor, essa visão não explica, nem a relevância que as crianças atribuem ao brincar, nem, muito menos, a forma pelo qual o simbolismo ou a ficção é manifestado durante as brincadeiras infantis.

Após o surgimento de outras concepções advindas de pesquisas realizadas na área da educação e saúde, a representação social da infância vai se modificando. Ao longo da história, destacam-se as contribuições da Psicanálise, Freud tornando-se

reconhecido por sua genialidade ao desconstruir a representação social da criança dominante em sua época, período em que a criança era vista como um ser inocente, e moldável. Dessa forma, Freud retira a criança de um olhar apenas regulador e normatizante, dando à mesma o estatuto de sujeito (GUELLER, SOUZA, 2008).

No âmbito da educação, Munari (2010) destaca o brilhante trabalho desenvolvido por Jean Piaget, que muito contribuiu para as práticas escolares, especialmente no que se refere à educação na primeira infância. Ele criticou as premissas da psicologia tradicional, que pautava suas pesquisas nas características ausentes no pensamento infantil. Dessa maneira, o caracterizava de maneira negativa e enfatizava as suas lacunas e suas deficiências. Piaget se opõe a esse pensamento, que, até então, concentrava seu interesse no que a criança não tinha, o que lhe faltava quando comparada ao adulto. A abordagem piagetiana desenvolveu novas investigações e concentrou seu interesse sobre o que a criança tinha, o que existe em seu pensamento caracterizando suas peculiaridades e aspectos singulares (IVIC, 2010).

Nas últimas décadas, a concepção de infância tem sofrido algumas modificações e a criança passa a ser vista como um ser organizado, competente e adaptado às exigências de cada fase de sua vida. Tais mudanças se expressam no reconhecimento e revalorização do brincar, sendo reveladas quando o ato de brincar passa a ser considerado como uma atividade-fim. Neste sentido, o espaço do brincar se configura como o lugar da invenção, da criatividade e da liberdade (THOMAN, 1979; CARVALHO, 1987; BRUNER, 1976, apud CARVALHO, BERALDO, 1989).

Atualmente, em diversos âmbitos – social, educativo e hospitalar –, tem sido demarcada a valorização do lúdico. Muitas vezes, essa demarcação é produzida por instâncias que reconhecem o brincar como um direito da infância. Esse reconhecimento tem sido reforçado pelas produções científicas que contribuem para transformações e/ou construções sócio-históricas que acompanham um determinado contexto.

Para essa discussão, torna-se fundamental destacar a relevância de dois acontecimentos: a Declaração dos Direitos da Criança proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) regido pela Lei nº 8.069, 1990, que ratifica a premissa que toda criança tem a necessidade e o direito de brincar.

É possível perceber a influência destes documentos nos diferentes espaços contemporâneos que permeiam a infância. Conforme Carvalho et al. (2006), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (1998) apontam

necessidade de sensibilizar os educadores para a importância do brincar, tanto em situações formais quanto informais. Esse documento enfatiza que há, de fato, uma preocupação legítima em se promover melhores condições de desenvolvimento por meio da educação. Nesse contexto, a inserção do brincar pode constituir um elemento importante para o ensino nas instituições educativas.

Neste sentido, podemos imaginar que os mecanismos lúdicos tão extraordinários e importantes para o desenvolvimento infantil circundam a prática humana desde muito tempo. No entanto, o reconhecimento do brincar como essencial à criança acompanha uma época que traz elementos sociais, culturais e históricos.

Vários estudos e pesquisas têm colaborado para sustentação e fortalecimento desta declaração, por exemplo, Bichara (1994); Bomtempo et al. (1986, apud CORDAZZO, 2008), ao apontarem que a brincadeira é uma atividade espontânea e que proporciona as condições saudáveis para o desenvolvimento biopsicossocial da criança, bem como Pedroza (2005), ao sugerir que o brincar pode ser visto como uma forma básica da comunicação infantil a partir da qual as crianças interagem com o mundo.

O cenário das pesquisas realizadas acerca da relação entre a linguagem e a brincadeira tem constatado que a atividade lúdica está presente nos animais. Já a linguagem é considerada um instrumento marcante que distingue o homem dos animais. Partindo de uma perspectiva evolucionista, Bichara et al. (2009) aponta aspectos importantes sobre o tipo de relação que podemos estabelecer entre linguagem e comportamento lúdico nos animais e nos seres humanos.

Uma consideração crucial é que o ato de brincar nos animais está diretamente relacionada às atividades de aprendizagem e sobrevivência. Esse tipo de hipótese baseia-se na constatação de que os animais que brincam são, em geral, aqueles que devem adquirir muitas habilidades diferentes através da aprendizagem (EIBL-EIBESFELDT, 1989, apud BICHARA et al., 2009). De acordo com Bichara et al. (2009), o brincar ocorre com maior frequência e em modalidades mais complexas em carnívoros muito especializados, grandes predadores e primatas. Para estas autoras, essas espécies apresentam um comportamento lúdico devido ao fato de que, na vida adulta, precisam exibir habilidades e capacidades especializadas altamente complexas e flexíveis – seja para a caça, para a locomoção na vida arbórea, ou para a vida social. Outro aspecto apontado por estas estudiosas está relacionado ao fato de que esses animais têm uma infância prolongada e protegida pelos adultos, e uma expectativa de vida relativamente longa, o que, no reino animal, se associa com um processo de

desenvolvimento individual muito apoiado em experiência e aprendizagem.

Dessa forma, sob o ponto de vista da ludicidade, a linguagem pode ser considerada como um instrumento intrinsecamente humano que nos diferencia dos animais e que permite a imersão do sujeito no meio cultural e o torna capaz de simbolizar, criar representações mentais por meio de signos e/ou símbolos. Podemos tomar como exemplo o brincar com a língua, aqui entendida como um produto da atividade de linguagem.

Para a espécie humana, a função da brincadeira é amplamente observada nas diferentes áreas de desenvolvimento humano. Baseada nos pressupostos de Bruner (1976), Bichara et al. (2009) enfatizam a brincadeira como veículo para a aquisição da linguagem. Na brincadeira de esconde-esconde e de tomar-e-dar, por exemplo, a criança pequena aprende a sinalizar e a reconhecer sinais e expectativas. Sustentada uma vez mais nas ideias de Bruner (1976), as autoras afirmam que a estrutura inicial da linguagem, com suas regras, pode ser vista como uma extensão da estrutura presente na interação lúdica, com suas regularidades e padrões.

No entanto, não pretendemos, com essa consideração, aprisionar a língua apenas no sistema de regras e padrões. Conforme a concepção culioliana, as unidades que compõem a língua é de base relacional e abstrata, de modo que a significação se constrói no funcionamento da língua, ou seja, em enunciados. Apoiada nas concepções de Neves (2004), Romero-Lopes (2007) exalta a natureza viva da língua, com suas zonas de imprecisão e/ou oscilação, o que, por sua vez, deve guiar o caminho reflexivo sobre a própria dinâmica do trabalho linguístico englobando o estudo da produção de sentidos.

De maneira semelhante, se recorremos ao conceito de brincadeira, veremos que ela é dotada de aspectos regulares, mas também de elementos criativos, autênticos e espontâneos que surgem livremente em um determinado contexto apontando assim seu caráter dinâmico.

A brincadeira se configura de maneira diferente ao longo do desenvolvimento da criança. Segundo Bichara et al. (2009), o bebê já nasce brincando, sendo munido de um determinado repertório que lhe permite sobreviver e interagir com o mundo que o cerca; além disso, ele percebe, procura aproximação e forma vínculos com outras pessoas. Conforme as autoras, é neste contexto que surge e se desenvolve a brincadeira.

Ainda de acordo com estes autores, o fenômeno da brincadeira consiste em um objeto complexo, que abarca diversos fatores, não havendo consenso entre os

pesquisadores sobre como defini-lo. Ao dialogar com outros pesquisadores, as referidas autoras concordam com essa maneira de abordar o tema e afirmam que um conceito de brincadeira, ao ser adotado como universal, não seria capaz de abranger a complexidade do fenômeno, sugerindo que uma definição coerente deve ser multidimensional (PELLEGRINI, SMITH, 1998, apud BICHARA; LORDELO, CARVALHO, OTTA, 2009).

Para demonstrar a complexidade que permeia o conceito de brincar, Dodds (2011, p. 194) cita uma brilhante premissa apresentada por Janet Moyles (2002):

Lutar com o conceito de brincadeira pode ser análogo a tentar perseguir bolhas, pois cada vez que parece haver algo a que se segurar, a sua natureza efêmera as dissolve antes de serem compreendidas! Por causa de sua diversidade, ela continua a desafiar tentativas de quantificação... faz mais sentido considerar a brincadeira um processo, que, por si mesmo, irá envolver uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e compreensões.

Como aponta Huizinga (1971), a brincadeira tem por essência um ambiente instável, de modo que, a qualquer momento, é possível que os aspectos da vida cotidiana interrompam o fluxo dessa atividade, devido a uma quebra das regras ou então ao afrouxamento do espírito do jogo.

Assim a definição de jogo pode se assemelhar a definição de poesia. “A ordenação rítmica ou simétrica da linguagem, a acentuação eficaz pela rima ou pela assonância, o disfarce deliberado do sentido, a construção sutil e artificial das frases, tudo isto poderia consistir-se em outras tantas manifestações do espírito lúdico” (HUIZINGA, 1971, p. 147).

De maneira geral, a brincadeira é definida como um comportamento que possui um fim em si mesmo, que surge livremente, sem obrigatoriedade e exerce-se pelo simples prazer que a criança encontra ao colocá-lo em prática (KISHIMOTO, 1988).

Com base nas concepções de Santos e Bichara (2005), Hansen et al. (2007) sugerem que o estabelecimento de critérios para identificar a brincadeira constituem aspectos indispensáveis e norteadores para o pesquisador que estuda esse temática. Neste contexto, Yamamoto e Carvalho (2002) afirmam que essa ação pode ser facilitada pelo olhar do pesquisador na medida em que ao brincar as crianças dão pistas faciais e corporais que são facilmente reconhecíveis como o riso e a descontração. Além disso, os autores enfatizam a mediação verbal como sendo um aspecto único aos humanos importante tanto na expressão quanto na definição da brincadeira.

Complementando essa premissa, Bichara (1994) estabelece dois critérios de identificação de episódios de brincadeira: a verbalização e o comportamento motor da criança. Conforme a autora, estes dois elementos indicam se a criança está brincando e também do que ela brinca.

Sobre a ótica da linguística, Romero-Lopes (2000), ao analisar o funcionamento de um verbo próprio a evocar, entre outras, as representações de *brincar* e *jogar* – o verbo *jouer* –, traz contribuições importantes acerca do conceito da brincadeira e de jogo enquanto ações. Como aponta a autora, *jouer* é usado para se referir a brincar e pode também ser utilizado como representando uma diversão. Contudo, essa “diversão, por sua vez, evoca necessariamente uma entrega por parte daquele que se diverte a uma atividade lúdica constituída por regras próprias: as crianças, quando brincam, brincam de algo, embora esse algo não apareça obrigatoriamente no enunciado [...] Existe portanto uma diferença entre *Les enfants se divertissent* [as crianças estão se divertindo], que corresponde muito mais a passar prazerosamente seu tempo, e *Les enfants jouent*, caso em que uma atividade delimitada por regras próprias, totalmente autônoma a ponto de possuir uma coerência que só lhe diz respeito, é atualizada pelas crianças” (ROMERO-LOPES, 2000, p. 114).

Diante dessa dimensão teórica, alguns autores sugerem a necessidade de mencionar algumas diferenças entre jogo e brincadeira. Pellegrini, Dupuis e Smith, (2007, apud GOMES, 2009) apontam particularidades entre os jogos e as brincadeiras, pois os primeiros, segundo eles, exigem que os participantes sigam regras a priori, enquanto que a brincadeira seria mais flexível. Assim, as regras impostas previamente pelos jogos seriam impeditivas da emissão de comportamentos criativos e engenhosos, o que limitaria a sua variação. Contudo, conforme os autores, é possível definir os jogos sobre outras características, e a condição de existirem regras prévias deixa de ser um aspecto impeditivo do uso da criatividade e passa a ser um ponto de convergência entre eles e as brincadeiras.

Contribuindo com essa análise Vygotsky (2008), concebe a brincadeira e o jogo de maneira semelhante. O autor argumenta que toda brincadeira possui regras, mesmo quando não se trata de jogos com regras próprias pré-estabelecidas. Qualquer situação imaginária vivida durante uma brincadeira contém regras de comportamento, assim como qualquer jogo de regras possui algo de imaginário. O que possibilita esse tipo de afirmação é justamente a presença das regras.

Sendo assim ao longo deste trabalho, utilizaremos a palavra *jogo* como sinônimo

de brincar. Conforme Negrine (1994), a utilização da palavra jogo refere-se ao brincar, aquela predominante na língua portuguesa quando se trata da atividade lúdica infantil. Neste sentido, a opção em substituir a palavra jogo pela palavra brincar prende-se ao fato de que jogo é de utilização universal, inclusive nos estudos relacionados com as atividades lúdicas da infância, aparecendo sempre na linguagem utilizada por renomados psicanalistas, psicólogos e pedagogos que tratam do desenvolvimento infantil.

Sobre o elo entre a linguagem e o brincar no seu caráter formal, Garvey e Kramer (1989, apud BICHARA et al., 2009) destacam as brincadeiras de faz-de-conta e afirmam que, durante essas brincadeiras, as crianças apresentam uma linguagem mais complexa do que a apresentada em outras situações. A relevância desse tipo de brincadeira reside na utilização dos recursos lingüísticos, tanto os relativos ao emprego dos tempos verbais para indicar que a situação é de faz-de-conta, como os envolvidos nas negociações de papéis e narração de enredos. De acordo com os autores, esses exemplos apontam o papel das brincadeiras no processo evolutivo da linguagem.

Diante das considerações apresentadas acima, é possível inferir que a conjunção do brincar com a língua vai além dos aspectos de regularidades e padrões. Mas também se conectam pelo caráter dinâmico e simbólico. Posteriormente serão abordados o jogo do Fort Da e o gesto da faca, situações que ilustram como a dimensão simbólica une o brincar e a língua, permitindo à criança criar representações mentais por meio do jogo com a linguagem.

Em consonância com as pesquisas realizadas por Debortoli (1999, apud CARVALHO et al., 2006), evidencia-se a necessidade de inserir o brincar e a brincadeira nos projetos pedagógicos das instituições educacionais, abordando sempre com respeito e cuidado o conhecimento e a cultura da própria criança. Os autores chamam a atenção para a importância de olhar as crianças não apenas como receptores da cultura, mas como atores sociais que participam ativamente do processo de transmissão cultural. Considerando essas premissas:

A criança possui sua própria forma de significar o mundo que a cerca. Sendo assim, o brincar deve ser considerado como conhecimento, como patrimônio cultural da humanidade, como linguagem, fonte e processo de significação do mundo, como processo de humanização e de educação estética (DEBORTOLI, 1999, apud CARVALHO et al., 2006, p. 35).

Sobre esse aspecto, Munari (2010) enfatiza a relevância da preparação psicológica dos professores primários, cujo ensino é, na opinião deste autor, visivelmente mais difícil e complexo que um ensino secundário. Neste sentido, a prática pedagógica não pode se concretizar de modo eficiente a não ser em parceria com os núcleos de pesquisas universitários. Desta forma, a psicologia infantil só poderá ser compreendida através da colaboração e do incentivo em pesquisas novas e especialmente em diálogo, bem como experiências com outras áreas do saber, sem se acomodar em exercícios ou trabalhos práticos referentes a resultados já conhecidos. (MUNARI, 2010 p.94).

Muito da atenção dos estudos iniciais sobre brincadeira esteve direcionada para a investigação desse fenômeno na segunda infância (período que se inicia após os três anos de idade e se estende por volta dos sete anos) devido às particularidades dessa fase do desenvolvimento que facilitam seu estudo. Por outro lado, pesquisas sobre brincadeiras na primeira infância em ambientes de creches, e em outras instituições vêm crescendo devido à necessidade de ampliar a visão sobre esse fenômeno, investigando a influência do brincar em diferentes áreas do desenvolvimento infantil e sob novas perspectivas.

Feitas essas considerações, reafirmamos ser o propósito desse trabalho refletir sobre a importância de se valorizar o brincar no contexto da educação infantil, especialmente no que tange ao aprofundamento de reflexões sobre a capacidade que a criança apresenta de brincar com a língua e o papel do lúdico no processo de aquisição da linguagem.

Consiste, portanto, em uma atividade de caráter reflexivo e interdisciplinar acerca da relação entre o brincar e a linguagem, especialmente no que tange à atividade de brincar com a língua observada no processo de aquisição da linguagem e sua influência posterior no desenvolvimento da leitura e escrita. Isso nos permite a análise do papel de mediação que o brincar exerce nas etapas evolutivas no desenvolvimento linguístico da criança, bem como no estímulo a processos cognitivos específicos à atividade de linguagem.

Em suma, o presente trabalho privilegia a análise do aspecto lúdico, tanto no processo de aquisição da linguagem, quanto na forma como a criança utiliza o lúdico no movimento de imersão na cultura da língua. Para isso, analisaremos os momentos em que a criança, ao aprender falar, traz elementos do brincar com a língua.



## Capítulo 2 – O lugar do jogo e da brincadeira na linguagem

*Brincar com as crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados, em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.*

*Carlos Drummond de Andrade*

A magia entre a brincadeira e a linguagem acontece em situações como uma simples tentativa de estabelecer um contato expressivo com crianças, sejam elas conhecidas ou estranhas, seja em ambientes familiares ou em uma fila de supermercado. Somos atraídas por elas e, consciente ou inconscientemente, recorremos a alguma estratégia lúdica como recurso mediador para que a interação e aproximação aconteçam.

Movidos pela ação contagiante da criança, a qual, na maioria das vezes, responde ao ato lúdico, retomamos a criança que há em nós e nos envolvemos espontaneamente, comportando-nos tão crianças quanto aquelas com as quais nos interagimos. Assim, em um ato de encantamento recíproco conquistamos mais facilmente a sua atenção e confiança.

Observar as crianças em situações nas quais elas aprendem brincando nos aproxima desse mundo encantador. Descobrir aspectos simbólicos de uma linguagem lúdica, autêntica ou fruto de imitações e perceber as parcerias estabelecidas através do elo lúdico nos seus modos de aprendizagem são, assim, buscas motivadas pela dinâmica inerente a um comportamento próprio à infância.

O papel da brincadeira no desenvolvimento da criança, especialmente no que se refere a seu desenvolvimento linguístico, tem se tornado bastante evidente no campo das ciências humanas.

Pensar em brincadeira é se remeter aos primórdios da vida. Há indícios de que, até mesmo no útero da mãe, os bebês já praticam essa atividade. As evidências apontam que ela pode servir como contexto e meio para expressão e consolidação de habilidades linguísticas da criança. Dessa forma, o brincar permite ao ser humano se desenvolver enquanto ser social e cultural. Caracterizar o fenômeno do brincar e sua relação com a linguagem na infância representa uma forma aprofundada de compreender o suporte que a brincadeira pode trazer ao desenvolvimento linguístico da criança.

Sob o olhar bakhtiniano, a criança entra no universo da linguagem desde que nasce – e mesmo antes, em uma escuta já considerada ativa. Essa escuta ativa torna-se,

aos poucos, mais efetiva, quando a criança participa diretamente, como sujeito de linguagem, das interações. Há muitos estudos de percepção, especificamente os realizado por Herbinet, 1985, Brezinka et al., 1997, Verri, 1999, que comprovam que, ainda na vida uterina, a criança é sensível aos sons que a rodeiam, o que explica o conforto que a fala – de um modo geral, a da mãe – proporciona. De forma semelhante, o bebê, ainda na barriga, reage, responde a essa fala com a linguagem que possui e já o constitui, inicialmente, na modalidade corpórea (DEL RÉ, PAULA, MENDONÇA, 2014).

Sob o ponto de vista da aquisição, Del Ré, Paula e Mendonça (2014) afirmam:

Falar em linguagem da criança é falar, na verdade, da linguagem do ser humano e, conseqüentemente, do adulto, que já foi criança; o outro observado e analisado, por assim dizer, é o mesmo; o que é diferente, singular, é a forma como cada um vai se relacionar com a linguagem em diferentes momentos da vida. (DEL RÉ, PAULA, MENDONÇA, 2014, p.17).

Nos estudos sobre aquisição de linguagem, Hilário, Paula e Bueno (2014) salientam que a atividade de linguagem engloba os efeitos derivados da dinâmica da palavra, ou seja, envolve um grande movimento de sentido para além das formas linguisticamente articuladas.

Conforme as autoras, a concepção semiológica de linguagem vai além da estruturação em língua e fala, pois compreendem a interação por meio de signos verbais ou não verbais. Os sentidos são apresentados pela mistura de gêneros e de mundos, pelas repetições e modificações dos vários tipos de enunciados e pelos modos como estes se encadeiam (HILÁRIO, PAULA, BUENO, 2014).

Segundo Hilário, Paula e Bueno (2014), o processo de aquisição da língua é permeado por um universo articulado e simbólico do signo verbal, sempre ideológico, típico do universo humano. Baseados nos estudos de Bruner, os autores apontam reflexões sobre a passagem do domínio da linguagem não verbal ao da verbal, identificando certa estrutura que se define na interação mãe-criança durante os primeiros anos de vida. Desta forma,

Para a criança pequena entrar na linguagem, ela deve entrar nas relações sociais de um tipo que contextualize a linguagem em diálogo. Um formato é um conceito apresentado por Bruner, sendo um exemplo simplificado deste tipo de relação. É um microcosmo de regras e laços em que o adulto e a criança fazem coisas um pelo outro. Como os padrões comunicativos e interativos dos formatos entre a criança e o adulto começam antes da fala léxico-gramatical, eles são

cruciais para a passagem da comunicação para a linguagem. Finalmente, adulto e criança se permitem fazer coisas um para o outro pelo uso da linguagem como um adicional aos meios não verbais. (BRUNER, 1984, apud HILÁRIO, PAULA, BUENO, 2014, p. 35).

Os formatos são interações caracterizadas como rotinizadas e permitem que os objetivos dos dois sujeitos (criança e adulto) em interação sejam coordenados pela divisão do trabalho e pela divisão da iniciativa. Assim:

Um formato envolve formalmente uma interação contingente entre, ao menos duas partes de ação, contingente no sentido de que a ação de cada membro é dependente previamente do ato do outro. As intenções dos dois participantes não precisam ser as mesmas; o que se faz necessário é que as expectativas contingentes tomem forma de atos de fala em vez de outras formas de ação (BRUNER, 1986, apud HILÁRIO, PAULA, BUENO 2014, p. 36).

Nas pesquisas sobre aquisição da linguagem, Hilário, Paula e Bueno (2014) apontam que os modelos de interação rotinizada foram apresentados em dois estudos longitudinais realizados por Bruner. A partir dessa perspectiva, os autores contextualizam o cenário: a observação, feita por Bruner, de duas crianças, acompanhada por ele quinzenalmente, dos 5 aos 24 meses, que o levam a concluir que a interação mãe-bebê se estruturava de tal maneira que possibilitava à criança, gradualmente, posicionar-se no diálogo, inclusive com a alternância de papéis. A partir dos resultados obtidos, o autor descreve os jogos da infância como “uma atividade surpreendentemente complexa” e os denomina como elementos que fornecem uma das primeiras ocasiões para o uso sistemático da linguagem.

Conforme as autoras os jogos de esconder e aparecer foram assinalados por Bruner como sendo os principais, caracterizado basicamente pelo foco em um objeto qualquer (um palhaquinho escondido dentro de um cone) ou o próprio indivíduo (a figura materna que se esconde atrás de um objeto). Em tal jogo, com ambas crianças, estabelecia-se uma dinâmica envolvendo dois aspectos: a preparação e o desaparecimento, e, em seguida, o reaparecimento e o restabelecimento. Tal atividade configura-se na gestão de atenção conjunta e determinação de papéis na relação eu-outro, acompanhadas ou não de palavras.

Em conformidade com Bruner, Hilário, Paula e Bueno (2014) afirmam que o jogo inclui o compartilhar de pressupostos, permitindo a antecipação de respostas e a integração de sub-rotinas em rotinas mais complexas. O lugar do jogo é entendido como um lugar de sentido, uma fonte de aquisição do diálogo antes mesmo da estruturação da

linguagem propriamente dita, consistindo num espaço de estruturação da atividade languageira.

As atividades lúdicas favorecem experiências ricas para a diversão acontecer e, mais, uma grande oportunidade para o vocabulário ser modelado. Músicas e rimas acompanhadas de brincadeiras, linguagem corporal, cócegas, constituem um leque de estímulos que podem enviar fortes sinais de que interações verbais são divertidas, fazendo com que os bebês, aos poucos, comecem a se engajar em brincadeiras vocais, antes mesmos de serem capazes de dominar palavras (CRYSTAL, 1998; ROBSEN, 2006 apud BROCK et al., 2011).

No universo lúdico da linguagem, as brincadeiras que envolvem a contação de histórias são apontadas por alguns pesquisadores como um meio eficiente de se melhorar o desenvolvimento linguístico infantil. Tais autores afirmam que, apesar de o bebê não ser capaz de entender as palavras ou articular respostas formuladas, a experiência é considerada altamente prazerosa (RANKIN, 2008, apud BROCK et al., 2011).

Ao pensar na linguagem infantil, somos naturalmente conduzidos a refletir sobre o brincar como uma prática essencial ao desenvolvimento da criança, bem como um recurso aliado à educação infantil. Assim é interessante refletir de que maneira a formação do ser humano e a educação poderiam estar interligadas em uma atividade lúdica?

De acordo com o Referencial Curricular da Educação Infantil, educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

Respeitando a infância no âmbito da experiência escolar, sempre é viável a utilização das brincadeiras e jogos no ensino da língua, pois:

A brincadeira e o jogo de faz de conta são considerados como espaços de compreensão do mundo pelas crianças na medida em que os significados que ali transmitem são apropriados por elas de forma específica. Essas linguagens devem ser compreendidas no cotidiano de uma proposta educativa voltada para a infância, como inerentes ao processo de trocas de experiências de cultura (MONTEIRO, BAPTISTA, 2009 p. 64).

Como aponta Del Ré (2011), a função da escola é estimular o avanço do aluno e sua autonomia, contribuir para que os conceitos espontâneos desenvolvidos na convivência social alcance o nível dos conhecimentos científicos por meio das interações entre os próprios alunos e, destes, com o professor.

Complementando essa premissa, Dallabona e Mendes (2004) sugerem que educar ludicamente não é jogar lições empacotadas para o educando consumir de maneira passiva. Os autores enfatizam a necessidade de resgatar o verdadeiro sentido da palavra escola – local de alegria, prazer intelectual, satisfação e desenvolvimento.

Neste contexto, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p.23).

É possível afirmar que os recursos lúdicos são inerentes ao processo de aprendizagem da criança no contexto da educação infantil, na medida em que vários estudos têm apontado a sua relevância no processo de ensino-aprendizagem, principalmente no que diz respeito à necessidade de proporcionar à criança experiências de aprendizagens prazerosas e saudáveis. A forma como a criança aprende e apreende as modalidades da língua atravessam, portanto, aspectos amplos de sua constituição como ser humano.

Assim, podemos nos perguntar: o que a fala da criança em processo de aquisição da linguagem nos mostra? A partir dessa indagação, interessa-nos refletir sobre como podemos contribuir para o ensino de língua. Sob este aspecto, podemos inferir que o brincar é um recurso valioso do ponto de vista pedagógico, bem como um agente promotor de saúde no contexto da educação infantil.

Com base nas premissas de Rogoff (2003), Olusoga (2011) salienta que o reconhecimento das perspectivas culturais do desenvolvimento das crianças e das experiências de brincadeira é cada vez mais importante, na medida em que as sociedades se tornam mais culturalmente diversas. Conforme a autora, as instituições educacionais não são espaços culturalmente neutros. Elas são, em si, espaços de prática, com valores, comportamentos e atitudes.

Neste caso acreditamos na função de linguagem do brincar, de modo que esse ato infantil expressa naturalmente um mosaico de emoções que dão as condições necessárias para que a criança aprenda a língua e se desenvolva integralmente.

Dentro dessa perspectiva, as reflexões apresentadas acima abrangem a

importância do lúdico no desenvolvimento da linguagem, da língua e da própria constituição do ser humano, assim como a maneira como estão, de algum modo, interligados. Tal temática tem suscitado, ao longo da história, produções teóricas, dando origem a uma disseminação de conhecimentos na área que apontam contribuições e avanços para os profissionais que atuam na educação infantil.

Diante da diversidade de olhares que incide sobre a linguagem humana, é interessante apontar alguns aspectos simbólicos que emergem no processo de aquisição da língua e acompanham o percurso evolutivo da criança e do adulto. Cardoso (1955), baseado nas considerações de Ombredane, propõe usos para a linguagem. É importante enfatizar que acreditamos na constante interação entre os diferentes usos da linguagem, todos com seu valor para formação humana. Abordaremos neste trabalho, especialmente, o uso afetivo e o uso lúdico, e entendemos que, quando brincamos com a língua, a dimensão afetiva e lúdica estão simbolicamente interligadas, separadas aqui apenas por finalidade didática.

Conforme Cardoso (1955), o uso afetivo é considerado primitivo e o mais consolidado entre os usos da linguagem. Tem origem nas expressões espontâneas das emoções e também nos gestos, pelos quais se preparam e se esboçam as ações. Neste caso, a linguagem afetiva ultrapassa a atividade verbal. Dela participa a gesticulação de todo o corpo, particularmente dos membros superiores e do rosto.

Na dimensão afetiva de sua evolução, a linguagem oral infantil apresenta duas características notáveis: por um lado, a indeterminação do sinal fonético que deixa aos efeitos vocais a função expressiva; por outro lado, a aplicação do mesmo sinal fonético a situações muito diversas, em virtude da analogia do tom afetivo fundamental (CARDOSO, 1955).

No adulto, os efeitos da emoção acarretam uma degradação de linguagem que tende mantê-la nas condições da linguagem infantil. As estruturas verbais se enfraquecem, deixando aparecer os lapsos, as condensações de palavras, a linguagem incompreensível (meia língua). As palavras, em determinados usos, perdem seus sentidos mais frequentes; há tendência a empregar termos excessivos; as precauções retóricas desaparecem; o tratamento vulgar surge. Um conjunto de características que, conforme o autor, configuraria uma espécie de anomalia de emprego da língua (CARDOSO, 1955).

Com base na Teoria das Operações Enunciativas (CULIOLI, 1990), referencial que embasa nosso trabalho, afirmamos não se tratar de uma anomalia, mas, sim, de um

aspecto flexível e maleável inerente à atividade de linguagem, também denominada atividade epilinguística.

Partindo das reflexões construídas por Culioli, Romero (2013, p. 141) define a atividade epilinguística como irrefreável, não-planejada e não-consciente, como uma atividade que se encontra no fundamento de toda e qualquer produção linguística e que, segundo observado por Franchi, sustenta o contínuo reinventar da linguagem. Assim, pensar em atividade epilinguística consiste em uma tentativa de reconstrução das operações cognitivas que se encontram aquém dos enunciados e que neles deixam vestígios. Neste sentido, Romero-Lopes (2000) aponta que o sujeito, ao se apropriar da língua, apropria-se de sua deformabilidade intrínseca, de maneira que é impossível ao nível linguístico, representado pelo discurso, abarcar por completo todos os elementos contidos no nível cognitivo (nível das representações mentais).

Sustentada nas reflexões de Franchi (2006), Romero (2013) aponta ainda que a atividade epilinguística consiste em uma prática que age sobre a própria linguagem, compara expressões, modifica-as, vivencia, nos modos de construção regidos por regras ou não, o ato de brincar com a linguagem. Neste caso, pensar no aspecto deformável da língua, é assumir que os jogos de palavras, os empregos figurados ou mesmo os usos considerados como “desviantes”, tal como os empregos linguísticos mais corriqueiros, encontram, em uma instância não consciente, o fundamento que permite compreendê-los, embora seja no que foge, se desvia ou oscila que esse fundamento se torna mais evidente.

Portanto essa concepção abre espaço para a capacidade de abstração ligada à dimensão subjetiva e simbólica da língua – inerentes à ação do brincar com a língua. Sendo assim, é interessante perceber que o caráter deformável da língua apontado por Culioli é comum e permite aproximações entre à linguagem da criança e do adulto<sup>2</sup>.

## 2.1. Os efeitos do lúdico inerentes à face abstrata da linguagem

*A infância é um lugar onde o poético surge de brincadeira. Nela encontramos fecundo material para o fazer poético, pois ali temos o espanto com as coisas*

---

<sup>2</sup> Ao enfatizar o aspecto flexível e abstrato, não estamos negando a dimensão material existente na língua. Assim, Romero (2010), ao analisar produções de enunciados, aponta o caráter material da língua ao afirmar que a definição de uma palavra é determinada e construída pelo material verbal que lhe dá corpo – pelas unidades da língua organizadas segundo regras sintáticas e entonativas. Voltaremos a essas questões posteriormente, quando as reflexões sobre Teoria das Operações Enunciativas serão aprofundadas.

*“óbvias” da vida. A linguagem está ainda naturalmente brincando na sua formação. Por isso, há uma fluente transgressão linguística, o que muito serve à poética das despalavras.*

**Manoel de Barros**

Huizinga (1971) acredita que as grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde o início, inteiramente marcadas pelo jogo. Dentro do universo da linguagem, ela é considerada a primeiro e suprema conquista que o homem construiu a fim de comunicar, ensinar e comandar.

É a linguagem que permite o homem distinguir as coisas, defini-las e constatar-las, em resumo, designá-las e com essa designação elevá-las ao domínio do espírito. Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. [...] Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria outro mundo, um mundo poético, ao lado do da natureza (HUIZINGA, 1971, p. 7).

Para Hilário, Paula e Bueno (2014), o espaço do brincar é compreendido como um espaço de sentido, uma fonte de aquisição do diálogo que é anterior à estruturação da linguagem propriamente dita.

Quando remetemos à linguagem infantil e, posteriormente, à adulta, Cardoso (1955) destaca o uso lúdico da linguagem. Ele surge desde o período do balbucio. A criança emite sons e ouve a si própria. Sente prazer nesse circuito entre o ato fonético e a impressão acústica que se lhe segue. Quando o balbucio começa a apresentar cristalizações e que uma estrutura se esboça nesses jogos, aparece a repetição ritmada.

Observa-se a repetição constante de um mesmo fenômeno ou agrupamento de vários fonemas em um motivo melódico que se renova por um tempo mais ou menos longo. Esse jogo de repetição ritmada, que é a princípio autônomo, passa ao jogo de repetição dos fonemas emitidos pelos que cercam a criança. Ela brinca de responder a um som ouvido por um som emitido, qualquer que seja um ou outro som, mas quando o som emitido é quase igual ao ouvido, o jogo de trocas fonéticas se transforma num jogo de descobertas fonéticas. De acordo o autor, é aqui que reside a origem da imitação.

Acreditamos que esse processo deve ser entendido como o ponto de partida para o desenvolvimento das ações autênticas da criança, ações que se apresentam como expressivas e criativas, muito mais do que algo que decorre apenas de seres imitadores.

Nessa perspectiva, podemos pensar naturalmente na espera lúdica da linguagem presentes já nas primeiras brincadeiras do bebê regido por emoções e gestos em



interação com outras crianças e/ou adultos. Sob esse aspecto, é interessante observar que diversos autores, em especial, Bruner, apontam que a brincadeira primitiva do bebê de esconder e reaparecer viabiliza gradualmente a criança a aprender a determinar o sinal fonético e a distinguir os sinais fonéticos presentes em diferentes momentos da brincadeira.

Conforme Bruner (1983), no contato inicial do bebê com essa brincadeira, as ações são quase completamente monopolizadas pela mãe; posteriormente, a partir do brincar, gradualmente a criança adota um papel ativo. De acordo com Bruner (1983), a dinâmica do brincar de esconder e reaparecer nos momentos iniciais da vida infantil configura-se como um sistema de suporte à aquisição da linguagem.

Surge, a partir daí, um jogo mais evoluído, que serve de base ao uso representativo da linguagem, e consiste no jogo da pergunta e resposta. Muito antes da criança poder fixá-los e utilizá-los, ela pergunta os nomes dos objetos. Não é, porém, uma inquietação semântica que a impele a tal conduta. Ela designa objetos, um em seguida ao outro, com uma expressão oral interrogativa à qual o adulto deve responder. Mas, inicialmente, pouco importa a resposta, e isso tanto é verdade que muitas vezes a criança não espera que a resposta esteja terminada para continuar seu interrogatório (CARDOSO, 1955, p. 68-69).

Neste caso, Bee e Boyd (2011) destacam que Piaget foi o primeiro a investigar a relação entre a formação do conhecimento e a idade da criança. A premissa piagetiana central é que a criança é um participante ativo no desenvolvimento de conhecimento, construindo sua própria compreensão.

Segundo Bruner (1983), a formação cognitiva da criança possui um caráter sistemático e ao mesmo tempo abstrato. Conforme o autor, as crianças, durante o seu primeiro ano de vida, parecem ter normas para lidar com o espaço, o tempo e a causalidade. De acordo com sua concepção, o mundo perceptivo da criança não consiste em uma grande confusão, sendo, sim, ordenado e organizado por normas abstratas. Complementando essas idéias, Bruner (1983) aponta que foi Piaget que abordou com maior ênfase a abstração. Para Piaget, a estrutura lógica da criança é baseada na busca pela invariância no seu mundo – a busca do que se mantém inalterado por detrás da superfície mutável da aparência.

A partir de um olhar piagetiano, Bruner (1983) ressalta que não importa saber se a lógica que Piaget atribui à ação sistemática está correta ou não. Sendo assim, o mais importante é que “quer as regras lógicas piagetianas caracterizem o comportamento

operacional inicial, quer ele possa ser melhor descrito por algum sistema lógico mais geral, sabemos que cognitiva e comunicativamente há, desde o início, uma capacidade para seguir normas abstratas” (BRUNER, 1983, p. 24).

Sustentada, uma vez mais, pelas premissas brunerianas, não é possível afirmar que a linguagem em atividade seja considerada como primeira instância de seguimento de uma norma abstrata. Não é apenas na linguagem que a criança faz distinções entre específico e não específico, entre estados e processos, entre atos pontuais e atos recorrentes. Estas distinções abstratas são apropriadas com muita rapidez na aquisição da linguagem sendo semelhante com a maneira como a criança ordena o seu mundo de experiência (BRUNER, 1983).

Sob esse aspecto, é interessante pensar no desenvolvimento cognitivo da criança, especialmente no estágio pré-operacional caracterizado por Piaget dos 24 meses até aproximadamente os 6 anos de idade. Neste estágio, elas adquirem esquemas simbólicos, como linguagem e fantasia, que usam para pensar e se comunicar. Piaget observou evidências de uso de símbolos em muitos aspectos do comportamento de crianças de 2 a 6 anos. Por exemplo, crianças nessa idade começam a fazer brincadeiras de faz-de-conta (BEE, BOYD, 2011).

Considerando os efeitos lúdicos inerentes à face abstrata da linguagem, nosso trabalho tenta estabelecer a relação entre brincadeira e língua. Podemos inferir que a língua e a brincadeira são produtos de uma cultura que é transmitida de geração em geração. Tem uma dinâmica caracterizada por aspectos próprios e outros influenciados por regras estabelecidas socialmente. A aprendizagem de uma língua requer, portanto, um nível de abstração cujo caminho pode ser traçado a partir da brincadeira, especialmente aquelas envolvendo o uso da fantasia e da imaginação.

Assim, podemos inferir que, na brincadeira com as palavras, frutifica-se o processo de abstração. Para esta reflexão, apropriamo-nos das belas palavras de Manoel de Barros: “Sentia mais prazer de brincar com as palavras do que de pensar com elas”. Este importante poeta, que privilegiou em sua obra a linguagem infantil aliada às experiências de brincadeiras presentes na infância, reconhece em seus poemas o valor do lúdico, pois acreditava que o brincar com as palavras permite à criança vivenciar a criatividade própria à linguagem juntamente com as emoções, os desejos e toda inspiração acionada no encontro entre fantasia e realidade. Para Barros, segundo Scotton (2004):

É nas nossas “raízes crianceiras” que está a chave para se compreender a criança para agir sobre a história. É naquilo que o adulto considera desrazão, absurdo e insensatez na criança que o poeta encontra sabedoria. Ele rememora a sua infância, mostrando nas brincadeiras de que participava a possibilidade que temos de imaginar, criar e transgredir (SCOTTON, 2004, p. 5)

Como aponta o autor, o poeta destacou na linguagem da criança os deslimites da palavra. A identificação de Manoel de Barros com a criança baseia-se no fato de que “ambos fazem uso da linguagem como ampliação do mundo não só vivido, mas também imaginado. Se a palavra é a matéria-prima de que dispõe o poeta para sua criação, considera que também a criança se utiliza da linguagem para recriar e transfigurar a realidade” (SCOTTON, 2004, p. 4).

O brincar com as palavras permite à criança verbalizar livremente. Conforme Cardoso (1955), ela encadeia fonemas em grupos desprovidos de significação, junta palavras que pertencem ao vocabulário da língua, formando frases que, do ponto de vista da língua formal, são consideradas absurdas e incoerentes. Mas, no fundo desta verbalização, desenham-se motivos regularmente renovados, que progressivamente assumem o aspecto de uma série poética. Cardoso (1955, p. 69) ilustra como ocorre esse processo apresentando a fala de uma criança de três anos:

Le papo (chapeau) de papa, le papo  
de maman, le papo du couteau, le  
papo du papo, le tuco du tapo, le  
capo du capo etc.

Assim, em conformidade com o autor supracitado, à medida que a improvisação na expressão da criança se tornava mais absurda e mais poética, a alegria da menina aumentava. Tais jogos se iniciam com um coeficiente mínimo de alegria, por combinações relativamente com sentido, mas vão se tornando cada vez mais desprovidas de senso, cada vez mais estereotipadas e ritmadas, à medida que o prazer se afirma e a atividade do jogo se desenvolve.

Neste sentido, é possível observar que os aspectos presentes na fala da criança – caracterizados pelos efeitos sonoros, repetitivos e poéticos – são encontrados na dinâmica de algumas cantigas populares que produzem no mundo infantil um efeito visivelmente lúdico. Podemos observar, por exemplo, no trecho:

De abóbora faz melão,  
de melão, faz melancia.  
De abóbora faz melão,  
de melão, faz melancia.

Faz doce, sinhá!  
 Faz doce, sinhá!  
 Faz doce, sinhá Maria

De acordo com Cardoso (1955), os elementos motivacionais que obedecem a esses jogos verbais configuram essa atividade como produtora de uma satisfação devida ao estabelecimento de um ritmo e à repetição monótona de certos motivos, de onde nasce uma espécie de embalo, que adormece a inquietação muscular e dá euforia ao corpo. Posteriormente, na idade em que a criança se submete às leis da linguagem, quando as emissões verbais são cada vez mais determinadas pela significação, os jogos de linguagem, ou trocadilhos, produzem o prazer de uma atividade liberta das constrições.

Neste caso, esse jogo de palavras provenientes da atividade de linguagem busca o prazer do *nonsense*. Em conformidade com as concepções freudianas, Del Ré (2011) afirma que a noção de nonsense vincula-se ao riso e o risível – ao inconsciente postulado por Freud, ao que não pode ser considerado sério; à desobediência da ordem social ou da linguagem normativa. Conforme Freud, “a transgressão da língua se faz em nome do riso” (FREUD, 1905, apud DEL RÉ, 2011, p. 38).

Na teoria freudiana, esse jogo com as palavras é denominado de chiste. Para compreender tal noção, Del Ré (2011) cita Freud (1905, p. 158) e afirma que o chiste surge involuntariamente e é produzido como um repentino relaxamento da tensão intelectual. Um chiste envolve a atitude psíquica relacionada ao som da palavra de forma que a apresentação acústica da palavra ocupa o lugar da significação. Tal dinâmica concede um alívio para o trabalho psíquico na medida em que não é mais necessário o esforço requerido em outros usos das palavras.

Para Del Ré (2011), quando as crianças utilizam-se desses jogos com a linguagem, elas esperam que palavras parecidas ou idênticas tenham o mesmo sentido porque, para elas, as palavras seriam coisas. Conforme a autora, são esses jogos e os equívocos infantis que despertam nos adultos o riso.

Após observar o comportamento da criança durante a aquisição do vocabulário de sua língua materna, Del Ré (2011) constata o prazer envolvido na ação da criança em brincar com as palavras, em reuni-las sem a preocupação de que elas façam sentido, especialmente para exercitar sua capacidade – instintiva – e, a partir desse jogo com as palavras, alcançar efeitos gratificantes, como o ritmo ou a rima (definida como a repetição do que é similar e a similaridade de som). Segundo a autora, são esses efeitos

que estimulam a criança a continuar brincando com as palavras.

Sustentado nas premissas freudianas, Cardoso (1955) afirma que uso lúdico da linguagem se manifesta ordinariamente no gracejo e no dito espirituoso caracterizado pelas piadas. Conforme as explicações de Freud, o desenvolvimento do espírito crítico impede cada vez mais o adulto de se abandonar aos jogos sem sentido. Mas como sente necessidade desse prazer que a linguagem lhe oferece, aplica-se a procurar procedimentos que o tornem independente desse prazer linguístico denominado por Freud de sopro de alegria. O procedimento essencial consiste em dar um sentido ao conjunto absurdo de palavras. O autor pode simular não ter procurado intencionalmente o trocadilho, se a frase é composta, de alguma forma, de um sentido aceitável.

Assim, as principais técnicas dos gracejos e trocadilhos, cuja distinção foi brilhantemente apontada por Freud, trata de condensação de palavras, da substituição de uma palavra por outra, do equívoco verbal, do emprego do mesmo material verbal em uma combinação inesperada, do duplo sentido, do contrassenso irônico, da confusão dos gêneros dentre outras (CARDOSO, 1955, p. 71).

Ainda segundo Cardoso (1955), podemos perceber que o uso lúdico da linguagem pode ser determinado por uma situação envolvendo a busca daquilo que Freud nomeou como um sopro de alegria – uma liberação psicomotora, que produz maior prazer.

Quando remetemos à dimensão psicomotora no processo de aquisição de linguagem, torna-se fundamental a compreensão de alguns pressupostos que serão apresentados posteriormente, como o conceito de gesto mental construído por Culioli (DUCARD, 2013) bem como o de corporalidade apresentado por Belintane (2013).

Tais conceitos nos permitem refletir sobre como o ato de aprender a língua está vinculado à dimensão lúdico-corporal e quais implicações para o ensino da língua, tanto no contexto familiar, quanto no âmbito escolar, especialmente no movimento de compreensão acerca do funcionamento da língua.

Para demonstrar a importância do movimento lúdico-corporal para as crianças DOHERTY et al (2011, p. 143) apontam as premissas postuladas por Hodgson (2001) através da seguinte afirmação: “Tudo o que nós descobrimos sobre a vida, descobrimos por meio do movimento”.

Conforme Doherty et al. (2011), o movimento apóia todos os tipos de aprendizagem. Assim, de acordo com os autores, a capacidade de falar é uma habilidade de movimento e representa a primeira evidência utilizada para acessar o

desenvolvimento infantil. O movimento também é necessário para atividades posteriores como a leitura – virar as páginas requer o acompanhando dos olhos, uso da motricidade fina e compreensão além do corpo (DOHERTY et al., 2011).

Com base nos pressupostos de Belintane (2013), algumas dessas práticas sustentadas pelo movimento de brincar com a língua, além de existir no cotidiano da criança, podem ser utilizadas no ensino, respeitando as versões culturais. Dessa forma, nas fases iniciais da educação infantil ou mesmo desde o berçário e a creche, o educador deve se preocupar com repertórios e com certa diversidade.

Para compreender os efeitos lúdicos no aspecto abstrato da linguagem, ilustramos a seguir um conjunto de repertórios que serão apresentados e organizados por gênero.

Os gêneros poéticos da maternância são representados pelas cantigas de ninar, definidas por Belintane (2013) como as cantigas que as mães, pais, babás (antigamente mucamas) cantavam para acalmar ou adormecer crianças. Os textos das cantigas configuram cenários que tematizam a ausência da mãe ou pai (e/ou de ambos) e algumas vezes, chamando atenção para um perigo nos entornos da casa. – “Xô papão, de cima do telhado/deixa esse menino pegá sono sossegado” (BELINTANE, 2013, p. 129).

Outra categoria de interjogos envolvendo textos que relacionam voz e movimento são as parlendas e os brincos. As parlendas são caracterizadas pela noção de nonsense, ação de produzir uma repetição significativa sem se importar com o sentido. Envolve o prazer de declamar um texto (sozinho, em dupla ou em grupo), sendo guiado pelo ritmo do significativo, vejamos a seguir um exemplo de parlenda:

**Pede cachimbo**

Hoje é Domingo  
 pé de cachimbo  
 cachimbo é de ouro  
 bate no touro  
 touro é valente (...)  
 (BELINTANE 2013, p. 130).

Baseados nas concepções de Veríssimo de Melo (1985), Belintane (2013) aponta que brinco é um tipo de parlenda que envolve brincadeira corporal. O brinco pode ser observado nos primeiros anos de vida da criança na interação com um adulto de modo

que dão as mãos e produzem um movimento de vai-vêm. Imitando uma serra, por exemplo:

**Serra serra serrador**

Serra o papo de vovô  
 Quantas tábuas já serrou?  
 Já serrou vinte e quatro!  
 Uma, duas, três e quatro!  
 (BELINTANE 2013, p.131).

Os exemplos de gêneros textuais apresentados acima consistem em uma pequena ilustração de como a interação entre a criança-adulto e/ou criança-criança podem ser configuradas pela dimensão lúdica do movimento entre corpo e linguagem.

Sob essa perspectiva, acreditamos que os momentos lúdicos iniciais da vida consistem em um ponto de partida para o processo de aquisição de língua materna pela criança, o que lhe permite, posteriormente, adentrar o universo da linguagem de forma espontânea e prazerosa, sem perder de vista sua subjetividade e participação ativa neste processo, fato que se expressa, por exemplo, no momento em que a criança utiliza suas experiências lúdicas para brincar com a língua.

Portanto, acreditamos que a brincadeira pautada nos jogos com a língua se constitui em um espaço para aprender a língua brincando. Assim, o presente trabalho busca compreender como essa ação lúdica pode ser adotada pela criança no processo de aquisição da linguagem/língua, bem como a criatividade, a singularidade e autenticidade implicadas nesta atividade considerada aqui como um produto da linguagem.

### **2.1.1. Um breve percurso sobre os estudos em Aquisição da linguagem**

*Os processos de evolução da linguagem não param, não se detêm; vão invadindo e enriquecendo a língua que não é, portanto, estática, petrificada, mas expressão viva e dinâmica de uma época, retratando fatos que surgiram e que a língua conserva e exprime.*

**Cardoso**

O desenvolvimento linguístico da criança tem sido motivo de interesse dos estudiosos da linguagem e da cognição humana há muitos anos. Apresentaremos de maneira sintética os principais aspectos de algumas das mais importantes abordagens teóricas que têm norteado as pesquisas em aquisição da linguagem.

A aquisição da linguagem, na perspectiva behaviorista, é apresentada por B. F. Skinner (1957) e seus antecessores. Tais autores viam a aprendizagem da linguagem

como um processo passivo de imitação da fala que as crianças ouvem dos adultos, acompanhado de reforço positivo quando existe acerto e de reforço negativo sempre que houver erro. O ambiente desempenha um papel fundamental no processo de aquisição, já que a criança, por ela mesma, não é considerada capaz de desenvolver a linguagem, dependendo de fatores externos para que esse desenvolvimento aconteça (FINGER, 2007).

De acordo com Finger (2007), os behavioristas acreditam que, mesmos comportamentos mais complexos como a linguagem, podem ser condicionados e, nessa perspectiva, dependem da experiência para serem adquiridos. Na visão behaviorista, a linguagem é um comportamento aprendido, um hábito, e emerge – é construída – a partir da interação do ser com o input fornecido pelo meio. Em outras palavras, toda a aprendizagem, seja ela verbal (linguagem) ou não-verbal (aprendizagem em geral), ocorre por meio do mesmo processo subjacente, ou seja, via formação de hábitos.

A reflexão crítica mais recorrente sobre as premissas behavioristas aponta que:

A imitação deve desempenhar algum papel, porque uma criança aprende a língua que ela ouve. Entretanto, a imitação isolada não consegue explicar todo processo que permeia a aquisição da linguagem, porque ela não pode responder pela tendência das crianças a criar palavras e expressões que nunca ouviram, tais como “lápises” e “eu foi” (BEE, BOYD, 2011, p. 240).

O paradigma gerativista de aquisição da linguagem é baseado no pressuposto inatista, particularmente nas pesquisas realizadas com base na teoria de Chomsky (1957, 1981, 1986) e de outros teóricos gerativistas. Conforme a teoria chomskyana, a aquisição da linguagem é um processo que apresenta padrões universais que são acessados a partir do ambiente. Crianças, em diferentes partes do mundo, com experiências de vida completamente diferenciadas, passam pelos mesmos estágios de aquisição, o que sugere que a língua adquirida não seja aprendida, mas, sim, determinada por princípios lingüísticos inatos que interagem com a língua a que a criança é exposta no ambiente (CHOMSKY, 1988, apud QUADROS, 2007).

Segundo Quadros (2007), tal abordagem supõe que os seres humanos são dotados, desde o seu nascimento, de uma disposição inata, específica para a linguagem, denominada de Gramática Universal. A Gramática Universal consiste basicamente em um conjunto de restrições lingüísticas capazes de determinar as formas que as línguas humanas podem possuir, é, então, responsável por guiar a aquisição de uma ou mais línguas pela criança através de sua interação com o ambiente lingüístico no qual está



inserida. Conforme essa perspectiva, a existência de tal mecanismo explica o fato de a criança, com base em tão pouca evidência, ser capaz de adquirir uma língua altamente complexa de forma tão rápida.

Uma das premissas que norteiam o desenvolvimento de estudos a partir do gerativismo é a idéia de que a forma pela qual as crianças entendem as palavras e as sentenças parecem estar relacionadas com a forma como a mente humana funciona. As crianças usam palavras novas de forma apropriada, embora muitas vezes nunca as tenham ouvido antes e entendem sentenças que nunca escutaram/visualizaram. Assim, elas adquirem tão rapidamente as palavras e as suas possíveis formas de combinações, que não há como deixar de pressupor a existência de algum tipo de conhecimento inato que propicie o desenvolvimento da linguagem.

Por outro lado, alguns teóricos da perspectiva construtivista afirmam fortemente que o importante não são as tendências ou os elementos operantes inatos, mas a construção da linguagem da criança como parte do processo mais amplo do desenvolvimento cognitivo (AKHTAR, 2004, apud BEE, BOYD, 2011).

O olhar construtivista aponta que o desenvolvimento cognitivo e da linguagem são processos interdependentes e a pesquisa, nesta vertente, busca conexões entre avanços nos dois domínios. Por exemplo, o jogo simbólico (como o ato de fingir beber de um copo vazio) e a imitação de sons e gestos aparecem aproximadamente ao mesmo tempo em que surgem as primeiras palavras da criança, sugerindo algum “entendimento simbólico” mais amplo que é refletido em uma série de comportamentos (BEE, BOYD, 2011, p. 242).

Conforme Helen Bee e Denise Boyd (2011), a teoria construtivista propõe uma visão integrada, para a qual a criança pode começar com elementos operantes inatos que coordenam sua atenção para aspectos cruciais do estímulo de linguagem. Ela então processa aquela informação de acordo com suas estratégias ou seus esquemas iniciais. Em seguida, ela modifica essas estratégias à medida que recebe informação nova. O resultado desse processo deriva uma série de regras para entender e criar linguagem. Dessa maneira:

As fortes semelhanças observadas entre crianças em suas primeiras construções de linguagem acontecem tanto porque todas as crianças compartilham as mesmas regras iniciais de processamento quanto porque a maioria delas é exposta a estímulos muito semelhantes das pessoas à sua volta. Mas visto que o estímulo não é idêntico, porque as línguas diferem, o desenvolvimento da linguagem segue caminhos cada vez menos semelhantes à medida que a criança progride (BEE,

BOYD, 2011 p. 242-243).

Sob a ótica da Epistemologia Genética, Jean Piaget tem exercido uma influência importante no estudo sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem. As premissas piagetianas veem a criança como um ser que constrói ativamente a linguagem, embora não tenha concebido a mente humana como possuidora de uma capacidade de processamento da linguagem independente de outras tarefas cognitivas nem pressupunha qualquer tipo de conhecimento inato sobre a linguagem. Conforme a teoria piagetiana, a linguagem é constituída a partir do encontro de um funcionamento endógeno (orgânico) do ser humano com a vida social de forma semelhante a construção do conhecimento. Para Piaget, o único equipamento com o qual a criança nasce é um forte instinto de aprender e de compreender o mundo e um cérebro adaptado de forma única para extrair padrões e resolver problemas. Nessa visão, a linguagem é mais um dos muitos desafios que a criança enfrenta e resolve à medida que cresce, devendo, portanto, ser estudado no contexto do desenvolvimento social e intelectual geral da criança (CHIAROTTINO, 2007).

A abordagem da aquisição da linguagem sob a perspectiva do Interacionismo enfatiza que a relação criança-linguagem-outro é o operador teórico central (LIER-DEVITTO, CARVALHO, 2007). Seria apropriado afirmar que este Interacionismo é lingüístico, na medida em que ele dá reconhecimento à ordem própria da língua (às leis de referência interna da linguagem). Ele não se alinha, portanto, e não deve ser alinhado, a um pensamento psicológico sobre interação. Nota-se que o outro, é instância da língua constituída (DE LEMOS, 1982, apud LIER-DEVITTO, CARVALHO, 2007).

É importante salientar que, neste trabalho, apoiamo-nos com maior profundidade em discussões apresentadas pelas abordagens construtivista e interacionista por acreditarmos que o processo de aquisição pode ser melhor compreendido a partir do diálogo entre psicologia e linguística, agregando-se a uma visão interdisciplinar do desenvolvimento da linguagem.

Segundo Soares (2009), na psicologia do desenvolvimento, o interacionismo ofereceu muitas respostas às lacunas deixadas pelas teorias comportamentais e inatistas, ao partir do pressuposto de que o sujeito interage ativamente com o meio e que este modifica aquele em função de sua ação. Assim contribuiu significativamente para a ampliação de pesquisas em contextos interacionais diversos (lar, escola, creches, etc.), caracterizados tanto por relações assimétricas (adulto-criança), como por relações

simétricas (criança-criança).

A concepção de Vygotsky – a inteligência prática e o pensamento verbal desenvolvem-se independentemente até o aparecimento da fala corrobora com as ideias de Bruner (1983), o qual afirma que tanto as primeiras capacidades cognitivas da criança (fase prélingüística do pensamento), como as primeiras capacidades comunicativas (fase pré-intelectual da linguagem) constroem-se ao mesmo tempo, ambas através da interação com o meio, constantemente mediada pelas intervenções sociais: é o adulto, numa atividade comum com a criança, que, desde cedo, relaciona sequências sonoras (fala) a porções de atividade (SOARES, 2009).

Para as reflexões que desejamos apresentar posteriormente, são interessantes as concepções de Bruner. Sustentado pelas premissas do Interacionismo, ele responde as questões ligadas ao desenvolvimento cognitivo:

A competência humana é, simultaneamente, biológica na origem e cultural nos meios pelos quais encontra expressão. Enquanto a capacidade para a ação inteligente tem profundas raízes biológicas e uma história evolutiva perceptível, o exercício dessa capacidade depende da apropriação pelo homem dos modos de atuação e de pensamento, que existem não nos seus genes, mas na sua cultura (BRUNER, 1983, p. 17-18).

Segundo Bruner (1998), as experiências vivenciadas pela criança na entrada na linguagem envolvem dois aspectos importantes: O primeiro é que, desde o início, a criança fica rapidamente sintonizada para agir de maneira significativa a partir dos poucos elementos que possui, através da combinação. Ela age tipicamente dentro da variação de um pequeno conjunto de recursos para criar uma série mais ampla de possibilidades. De acordo o autor, esse aspecto pode ser observado nos comportamentos de brincadeira inicial e nos esforços comunicativos da criança, os quais não só revelam e asseguram os impulsos para a criatividade, para os esforços combinatórios e variacionais. Já o segundo aspecto é mais social. A aquisição da comunicação pré-lingüística e lingüística tem lugar, majoritariamente, nos cenários altamente restritos de modo que a criança e seu cuidador combinam rapidamente elementos nessas situações para extrair significados, atribuir interpretações e inferir intenções. Assim, a combinação de todos os elementos em momentos caracterizados igualmente pelo discurso e não discurso fornece o rumo para a eficácia comunicativa.

Esses aspectos fazem parte dos aspectos cognitivos, os quais oferecem processos de base que ajudam a aquisição da linguagem pela criança. Nenhum deles gera

linguagem, uma vez que a linguagem envolve um conjunto de regras e máximas fonológicas, sintáticas, semânticas e ilocutórias, que constituem um espaço problemático específico. Mas tais capacidades possibilitam o surgimento das hipóteses linguísticas ou comunicativas. Assim:

A linguagem não se desenvolve à margem do conhecimento prévio protofonológico, proto-sintático, proto-semântico ou protopragmático. Ela requer uma sensibilidade única a um sistema de sons padronizado, a restrições gramaticais, a requisitos referenciais, a intenções comunicativas, etc. Tal sensibilidade desenvolve-se no processo de execução de certas funções não linguísticas, gerais – prever o meio envolvente, interagir transaccionalmente, atingir objetivos com a ajuda de outros e similares. Estas funções são primeiro executadas, primitiva embora abstratamente, por meios comunicativos pré-linguísticos. Tais procedimentos primitivos, argumento eu, devem atingir níveis necessários de funcionamentos, antes de qualquer dispositivo de aquisição da linguagem (inato ou adquirido) poder começar a gerar hipóteses linguísticas (BRUNER, 1983, p. 25).

Com base nessa perspectiva, Hilário, Paula e Bueno (2014) afirmam que o processo de aquisição da linguagem é permeado por relações sociais que abordam a linguagem em diálogo sendo essas condições necessárias para a entrada da criança na linguagem. É um microcosmo de regras e laços em que o adulto e a criança fazem coisas um pelo outro. Como os padrões comunicativos e interacionais dos formatos entre a criança e o adulto começam antes da fala léxico-gramatical, eles são cruciais para a passagem da comunicação para a linguagem (BRUNER, 1984, apud HILÁRIO, PAULA, BUENO, 2014).

Em continuidade com as reflexões sobre aquisição da linguagem no cenário das pesquisas atuais, destaca-se o trabalho desenvolvido por Del Ré. Seus estudos estão ancorados em áreas fronteiriças à aquisição, como a psicologia e a análise do discurso, especialmente nos trabalhos de Bakhtin, Bruner e Vygotsky. Apontam reflexões muito pertinentes sobre o processo que permeia a aquisição da linguagem; considerações sobre os processos sócio-históricos, dialógicos, os recortes epistemológicos e metodológicos que envolvem os fenômenos que regem a aquisição/aprendizagem da linguagem (DEL RÉ, PAULA, MENDONÇA 2014).

Sob esse aspecto Del Ré, Paula e Mendonça (2014) enfatizam que é preciso compreender a linguagem da criança e esta como um sujeito que enuncia e que, ao enunciar, habita o mundo com voz própria – sendo essas premissas fundamentais para pensar que a linguagem, a língua e a fala não são entidades abstratas, mas enunciados concretos, ditos por sujeitos que, por meio deles, se constituem, nos constituem e

também constituem um modo de ser e habitar o mundo.

Considerando essas premissas, Del Ré, Paula e Mendonça (2014) sustentam que, ao estudar o processo de aquisição, é necessário pensar nos modos de funcionamentos da linguagem, não devendo esse funcionamento ser entendido apenas do ponto de vista biológico e psicológico, mas também sócio-cultural. Pensar linguagem, língua e fala significa refletir tanto sobre a estrutura linguística, quanto sobre o uso do translinguístico manifestado pelos sujeitos, por meio delas. O sujeito não dispensa a estrutura. Ao contrário, precisa dela para elaborar um dado enunciado linguístico. Todavia, apenas dominar a estrutura não garante nem constitui efetivamente a voz do sujeito (DEL RÉ, PAULA, MENDONÇA, 2014 p. 19).

De acordo com Cury (2011), é possível observar que as premissas de Vygotsky podem ser compartilhadas na obra de Bakhtin, especialmente no que tange o caráter social da língua e a interação verbal como um fator essencial no processo de aquisição da linguagem. Para Bakhtin, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados. Tais premissas apresentarão ainda elementos centrais na teoria Bakhtiniana como o extraverbal e os gêneros do discurso.

Em conformidade com as ideias de Bakhtin (1997), Del Ré, Paula e Mendonça (2014) afirmam que não falamos por palavras ou enunciados isolados, de modo que, ao ouvir a fala do outro, aprendemos a estruturar enunciados, a moldar a nossa fala às formas do gênero do discurso. Assim:

Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que organizam as formas gramaticais (sintáticas). [...] ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo) a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações (BAKHTIN, 1997, apud DEL RÉ, PAULA, MENDONÇA 2014 p. 26).

Segundo Bakhtin, a linguagem é organizada por gêneros e estes se formam nas esferas de atividades, sendo compostos por forma, conteúdo e estilo. Bakhtin define os gêneros do discurso como tipos que possuem uma estabilidade relativa de enunciados e circulam em esferas sociais de uso da linguagem. No entanto, é importante entender que não é possível mensurar a riqueza e a diversidade de gêneros do discurso, visto que estes são constituídos na heterogeneidade, ao passo que se combinam e se complexificam (HILÁRIO, PAULA, BUENO, 2014).

Partir do princípio de que a criança entra no mundo da linguagem pelo gênero significa dizer que ela adquire enunciados que fazem parte de um cenário – o das conversas em família, das festas de aniversários, da praia, do desenho animado dentre outros, o que demonstra que existe todo um universo linguístico que acompanha essas situações (DEL RÉ, PAULA, MENDONÇA, 2014).

Diversos autores têm abordado a presença de gêneros na linguagem infantil. Dentre eles, destacamos o trabalho de Belintane, que enfatiza a presença de contos, cantigas e jogos de linguagem no discurso infantil, apontando um olhar especial para as vozes presentes nos textos orais na infância (HILÁRIO, PAULA, BUENO, 2014). E os estudos de Del Ré, que chamam atenção para o humor em crianças pequenas (3-5 anos) observando o curso de sua relação com a língua no processo de aquisição da linguagem (DEL RÉ, 2011).

No quadro dos diferentes gêneros observados no discurso infantil, nosso trabalho privilegia as reflexões sobre o lugar do gênero lúdico na linguagem da criança, e isso por acreditarmos que o brincar se configura como um mecanismo linguístico que acompanha o homem em seu constante processo de constituição, desde o nascimento até o final da vida. Neste sentido, concordamos com as premissas apresentadas por Hilário, Paula e Bueno (2014, p. 39):

O jogo lúdico (enquanto gênero), no processo de aquisição/aprendizagem de línguas, se apresenta como um “amenizador” da dificuldade de ação e interação, já que, em outras circunstâncias, a própria comunicação talvez não se realizasse com tanta eficácia. É pela “naturalidade” de ação propiciada pelas brincadeiras e jogos que se notam, também, o entusiasmo e o prazer, por parte da criança (...) estimulando-a a perseverar e, por conseguinte, a adquirir/aprender a língua alvo.

No entanto, ao privilegiar o gênero lúdico na fala da criança em processo de aquisição, não queremos restringir a linguagem infantil apenas a esse gênero, pois as crianças não entram na linguagem do mesmo modo. “Isso significa que cada uma delas vai voltar sua atenção para diferentes aspectos da linguagem: a repetição, a brincadeira, os modelos entoativos, as palavras (para retomá-las ou reinventá-las), as maneiras de significar” (DEL RÉ, PAULA, MENDONÇA, 2014 p. 25).

Em suma, no panorama de pesquisas sobre o processo de aquisição da linguagem, é notável o progresso que tem sido feito nos últimos cinquenta anos, já que hoje sabemos muito mais sobre o que as crianças fazem quando adquirem uma língua. Entretanto, um aspecto importante e, ao mesmo tempo, desafiador dos estudos que

investigam o desenvolvimento da linguagem infantil é que não existe uma teoria ou abordagem única que seja capaz de fornecer explicações consistentes para todos os aspectos do desenvolvimento lingüístico da criança. Ao contrário, várias são as perspectivas teóricas adotadas e elas contribuem, em alguma medida, para uma melhor compreensão de como se dá esse interessante fenômeno (QUADROS, 2007).

### **2.1.2. Língua, linguagem e a construção da significação**

Nesta seção, abordaremos algumas concepções de linguagem e aprendizagem da língua que fornecem embasamento teórico para o presente estudo. As experiências e os estudos realizados pela Teoria das Operações Enunciativas, desenvolvida, inicialmente, por Antoine Culioli, propõem reflexões muito pertinentes sobre a atividade de linguagem, bem como sobre o processo de construção da significação por meio da materialidade verbal. Surge, assim, o diálogo entre a psicologia e a linguística, trazendo considerações relevantes para se pensar o ensino de língua.

Como aponta Vygotsky (1988), ao nascer, a criança encontra-se em processo contínuo de desenvolvimento. Este é marcado por aquisições significativas que ela vai incorporando através de sua relação com o seu meio físico e sociocultural. Para o desenvolvimento da linguagem na criança, principalmente na primeira infância, o que se reveste de importância primordial são as interações com os adultos, detentores dos elementos culturais. Assim, o aspecto cultural da teoria vygotskiana envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de atividades que desafiam a criança em desenvolvimento, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas atividades. Um dos elementos básicos constitutivos da humanidade é a linguagem, e Vygotsky enfatiza especialmente o seu papel na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento (VYGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 1986).

A partir do contato com o mundo, a criança aprende e constrói junto ao outro a produção de seu grupo social, a exemplo de valores, costumes, linguagem, jogos e brincadeiras e o próprio conhecimento popular. De acordo com Vygotsky (1988), a mediação na interação homem-ambiente se produz pelo uso de instrumentos e signos, desenvolvidos em gerações anteriores ou dela oriundos. Para compreender essa premissa, Lima (2008, p.21) cita Fontana e Cruz (1997), autores que concebem a noção

de instrumento como [...] “Tudo aquilo que se interpõe entre o homem e o ambiente, ampliando e modificando sua forma de ação. E acrescentam que, para Vygotsky, [...] tudo o que é utilizado pelo homem para representar, evocar ou tornar presente o que está ausente constitui um signo: a palavra, o desenho, os símbolos”.

Sustentada pela teoria vygotskyniana, Lima (2008) afirma que o desenvolvimento da linguagem em seu aspecto oral não é linear e ocorre em um processo de aproximação sucessiva com a fala do outro. Muito antes de entrar na escola, a criança tem muitas experiências com o universo linguístico e faz leituras de sua própria realidade. Ela escuta histórias, participa de conversas com os parentes e pessoas próximas, escuta rádio e músicas, vê TV entre outras situações vividas de linguagem; através desses mecanismos, a criança vai construindo a estrutura da linguagem. “Nas inúmeras experiências com as atividades de linguagem, as crianças descobrem as simetrias de nossa língua e seguem criando formas verbais, expressões e palavras, na tentativa de apropriar-se das convenções da linguagem” (LIMA, 2008, p. 24).

Como vemos, na tentativa de descrever a aquisição da linguagem, bem como as estruturas da língua na fala da criança, grandes teóricos em aquisição passam a considerar as hipóteses de construções do conhecimento explorado pela psicologia do desenvolvimento.

Desta forma, Dubois et al. (1973) afirmam que a linguística está constantemente em contato com outras ciências humanas, como a psicologia e a sociologia. Afirmam ainda que o contato que se estabelece entre elas é determinado pelas disciplinas das extremidades, das margens e as fronteiras que definiriam as relações entre linguagem e os demais comportamentos individuais e sociais.

Conforme Benveniste (1976), a linguística tem duplo objeto: a ciência da linguagem e a ciência das línguas. Demarcar essa distinção é importante, já que esses conceitos se integram, mas podem ser definidos de modo específico. A linguagem é definida como faculdade humana, característica universal e imutável do homem. Já as línguas são consideradas como universos sempre particulares e variáveis, nas quais a linguagem se realiza. Vale dizer ainda que a língua, do ponto de vista semiótico, refere-se a um sistema de signos, ao intralinguístico, e que, do ponto de vista semântico, diz respeito ao discurso, lugar onde o locutor, a sociedade, em suma, o que se encontra externo à língua se faz presente.

Sob a perspectiva benvenistiana, observamos que a linguagem e a língua, apesar



de serem diferentes, se entrelaçam com frequência e, portanto, se confundem. Sobre esse aspecto, Benveniste (1976, p. 27) afirma que:

De fato, é dentro da, e pela, língua que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente. O homem sentiu sempre – e os poetas frequentemente cantaram o poder fundador da linguagem, que instaura uma realidade imaginária, anima as coisas inertes, faz ver o que ainda não existe, traz de volta o que desapareceu. É por isso que tantas mitologias, tendo de explicar que no início dos tempos alguma coisa pôde nascer do nada, propuseram como princípio criador do mundo essa essência imaterial e soberana, a Palavra.

Com efeito, a linguagem se realiza sempre dentro de uma língua, de uma estrutura linguística definida e particular, inseparável de uma sociedade definida e particular. Língua e sociedade não se concebem uma sem a outra (BENVENISTE, 1976, p. 31). Assim, acreditamos que esse jogo constantemente dialético entre língua e linguagem é o que permite ao ser humano brincar com as palavras.

No diálogo com Freud, Benveniste (1976) afirma que o universo da palavra é o da subjetividade. Ao longo das análises freudianas, percebe-se que o sujeito se serve da palavra e do discurso para representar-se a si mesmo, tal como quer ver-se, tal como chama o outro a comprovar.

Em consonância com as análises freudianas, Benveniste (1976), ao refletir sobre a dimensão simbólica da expressão, afirma que a linguagem utilizada como palavra é convertida nessa expressão da subjetividade iminente e cheia de sutilezas que constituem a condição de diálogo. A língua fornece o instrumento de um discurso no qual a personalidade do sujeito se liberta e se cria, atinge o outro e se faz reconhecer por ele. Deste modo, a língua é uma estrutura socializada, que a palavra sujeita a fins individuais e intersubjetivos, juntando-lhe assim um perfil novo e estritamente pessoal. Assim:

A língua é um sistema comum a todos; o discurso é, ao mesmo tempo, portador de uma mensagem e instrumento de ação. Neste sentido, as configurações da palavra são a cada vez únicas, embora se realizem no interior – e por intermédio – da linguagem (BENVENISTE, 1976, p. 84).

Resta, em relação ao que acabamos de apresentar, mostrar a importância das contribuições da Teoria das Operações Enunciativas, que se inscreve no campo da Linguística da Enunciação, para o tema, justificando a nossa escolha por esse referencial teórico que contribui para a compreensão acerca do processo de construção do sentido

no funcionamento da língua, como permite o diálogo com a psicologia no estudo sobre a linguagem infantil.

Vale ressaltar, antes, que, ao se desestabilizarem crenças em relação ao que vem a ser sentido:

[...] criam-se condições para se desenvolver um trabalho linguístico significativo [em sala de aula], capaz de propiciar a efetiva compreensão de que a imagem ativa do sujeito só tem como se realizar quando for possível colocá-lo na origem do processo enunciativo (REZENDE, 2008), não como alguém que enuncia o que lhe seria preexistente, mas como o que se (re)constrói por meio de relações significativas que a diversidade das formas linguísticas organizam e ordenam. (ROMERO, 2013, p. 151).

A concepção de linguagem sustentada por A. Culioli remete a uma atividade significativa de representação integrada à faculdade de representação linguística, i.e. de produção e compreensão textuais, ou seja, das sequências de signos gráficos ou fônicos, aos quais seria conveniente associar os signos paraverbais, produzidos e reconhecidos pelos sujeitos enunciadore. “O ato de enunciação, em sentido amplo, deve, então ser compreendido como um ato de construção e de reconhecimento de formas interpretáveis” (DUCARD, 2013, p. 12).

Neste sentido, o jogo poético e literário com a língua fortalece essa discussão, na medida em que explora um brincar com palavras que não são, em absoluto, dotadas de sentido intrínseco, tal como sustenta a Teoria das Operações Enunciativas, para a qual toda e qualquer significação é resultado de um agenciamento de formas linguísticas não dotadas de conteúdos inerentes.

Como aponta Benveniste (1976), Freud associava certas formas de poesia à linguagem do sonho ao introduzir, nas formas corriqueiras da linguagem, essa indeterminação de sentido que o sonho projeta nas nossas atividades. Assim, é no surrealismo poético que, segundo tese benvenistiana, Freud pôde encontrar algo do que procurava ao acaso na linguagem organizada.

Essas considerações parecem nascer, no pensamento freudiano, do seu constante retorno às origens: origens da arte, da sociedade, da linguagem. Dessa forma, Freud recorre ao que lhe parece ser primitivo no homem em um primitivo de origem, “pois é exatamente na história deste mundo que ele projeta aquilo a que se poderia chamar uma cronologia do psiquismo humano” (BENVENISTE, 1976, p. 90 ).

Sob este aspecto, Belintane (2013) postula que a criança é atraída pelos jogos linguageiros mediados inicialmente pela mãe, substituindo as possibilidades do prazer

imediatamente do corpo (por exemplo, mamar, carinho e o colo) pelos momentos de interação lúdica em que a voz da mãe é o elemento essencial nas atividades de manhês, cantigas e brincadeiras com palavras. Diz, justamente, o autor sobre essa questão:

[...] Imaginemos a criança gritando no berço, exigindo algo da mãe. Esta vem e interpreta esse grito, atribui a ele um sentido, mesmo sem saber se interpretou certo ou errado. Em razão dessa incerteza recorre a uma diversidade de tentativas: alimentação, carinho, manhês e acaletos, até que a criança durma. Ao longo do tempo, quaisquer resmungos emitidos espontaneamente pela criança serão interpretados pela mãe, que vai tentando atribuir a esses fragmentos inarticulados o estatuto de palavra: a criança diz “ô” ou então “bô”, ao terminar a mamadeira, a mãe emenda por cima “é, sim acabô!” (BELINTANE 2013, p. 34).

A dinâmica que envolve a atribuição de sentido e expansão dos signos surge, então, do outro, neste contexto representado pela mãe, sem deixar de seguir, no entanto, as ações e interesse da criança. É a partir deste processo envolvendo a dinâmica subjetiva que o sentido vai gradualmente sendo construído. Desta forma permanecem, ali, os traços que permitem que esse sentido se estabilize, traços presentes no próprio exercício de formação da palavra.

Fundamentada na Teoria das Operações Enunciativas, De Vogüé (2011) afirma que o sentido é construído pelos enunciados. Essa teoria entende como enunciado a produção verbal que engloba a linguagem oral, escrita ou gesto-visual – expressada em determinado contexto. A partir dessa perspectiva, se analisarmos os primeiros enunciados do bebê, por exemplo, “bô”, “au au”, podemos afirmar que o sentido aí elaborado não é um sentido dado de modo independente, mas, pelo contrário, é desconhecido e a ser descoberto, sendo necessário desvendá-lo (DE VOGUE, 2011, p. 277). Neste caso, podemos inferir que o sentido dos primeiros enunciados do bebê vai sendo construído neste contexto de interação da díade mãe-bebê. E, a cada produção de enunciado do bebê, a mãe é convocada a lhe atribuir sentido a partir do contexto, linguístico e situacional, em que surge.

Se uma palavra não é dotada de traços de conteúdos – ou de sentidos –, ela não deixa de possuir uma identidade semântica, que é, no entanto, de natureza relacional e se apresenta como o que sustenta seu modo de funcionamento enunciativo. Assim, a criança que fala “au au” produz um enunciado que evoca inúmeras representações, e não necessariamente a designação de um cachorro no mundo, embora essa representação possa ser igualmente construída na interação.

Romero (2010) afirma que, na aquisição de linguagem, especialmente, nas interações constitutivas da produção verbal da criança em seus primeiros enunciados, a produtividade da palavra-frase ou dos enunciados de um único termo indicam a criatividade infantil relacionada à própria ausência de categorização gramatical prévia.

Quando analisamos os primeiros enunciados da criança no contexto da educação infantil, essa discussão é muito pertinente. Como aponta Romero (2013), dentro da perspectiva enunciativa, é impossível definir o significado de uma palavra de modo isolado. Essa afirmação supõe que a palavra não carrega um sentido prévio a partir do qual o enunciado será elaborado. O que ela carrega, são indicações de seu modo de funcionamento enunciativo, indicações que não têm como ser descritas em termos de “sentidos” dada a sua natureza abstrata e relacional, como já dissemos acima<sup>3</sup>.

Apoiados uma vez mais em Belintane (2013), as formulações pedagógicas atuais requerem uma compreensão mais aprofundada das relações de atividade e passividade, especialmente quando consideramos a subjetividade dividida entre duas esferas: a fala pragmática, cotidiana, e outra, poética e literária.

Neste sentido, ao apresentar essa divisão proposta pelo autor, não restringimos o aspecto criativo apenas à esfera poética e literária, o que não significa que não reconheçamos que são nítidos a liberdade e o convite à criatividade concedidos à dimensão poética e literária de brincar com a língua. Já dizia Manoel de Barros: “A palavra poética tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria”.

Se não restringimos a possibilidade de criatividade apenas à dimensão poética e literária, é simplesmente pelo fato de que, sendo o sentido o resultado de uma construção oriunda das formas materiais e não algo que a palavra carrega em si, toda e qualquer significação é criativa, é um produto do enunciado.

Neste caso, essa reflexão se faz necessária pelo fato de que a fala utilizada no cotidiano pela criança nos mostra que, quando ela transforma a palavra acabou em “bô”, está construindo uma fala que lhe é peculiar e criativa. Assim, nas duas esferas, a criança é naturalmente atravessada pela imaginação e pelo jogo com as palavras.

Conforme Benveniste (1970), a linguagem reproduz a realidade. O autor sugere que essa afirmativa deve ser entendida literalmente: a realidade é produzida novamente por intermédio da linguagem. Considerando essas premissas,

---

<sup>3</sup> Ver, a esse respeito, ROMERO, TRAUZZOLA (2014).

Aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. Aquele que o ouve apreende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento reproduzido. Assim a situação inerente ao exercício da linguagem, que é da troca e do diálogo, confere ao ato do discurso uma dupla função: para o locutor, representa a realidade; para o ouvinte, recria a realidade. Isso configura a linguagem um estatuto de instrumento próprio da comunicação intersubjetiva (BENVENISTE, 1970, p. 26).

Neste caso, o exemplo de Luíza (dois anos de idade) em interação com a mãe, ilustrado por Belintane (2013, p. 18) é belíssimo para compreender essa dinâmica. No contexto, a criança batia em uma tigela com uma colher de pau:

Mãe: “Filha, você vai quebrar a tigela!”

Filha: “Mãe, canta o pato!”

Conforme Belintane (2013), a mãe se surpreende com o pedido de Luíza diante da bronca que levou quando batia na tigela. A fala da mãe estimulou imediatamente a música e a letra de *O pato*, de Vinicius de Moraes, mais especificamente o verso “quebrou a tigela”, que imediatamente remete a criança ao texto da canção e ao seu título. Diante da repreensão da mãe, a mensagem coloca “a criança na posição de sujeito do verbo “quebrar”; com a associação, o pato vem ocupar esse lugar, dando à criança a vantagem – ainda que inconsciente – de sair da posição de quem merece uma bronca, além de contar como vantagem de migrar para uma situação mais privilegiada, a de quem escuta uma cantiga cantada pela mãe” (BELINTANE, 2013, p. 18).

Assim, é possível perceber que a criança recorre a um domínio simbólico da linguagem ligada ao um contexto lúdico, sendo capaz de brincar com as palavras com uma leveza brilhante, amenizando a bronca da mãe. Neste sentido, abre-se um espaço potencialmente favorável à fantasia, ao desenvolvimento linguístico, simbólico e criativo.

Finalizando as reflexões que permearam esta seção, destacam-se as considerações de Belintane (2005) que vão nos auxiliar na construção das reflexões a seguir acerca do suporte da brincadeira na aquisição da linguagem. Desta forma, o autor enfatiza que não cabe ao ensino apenas “investigar qual a fase em que uma criança se situa em relação à escrita gráfica (pré-silábica, silábica), mas também investigar o que ocorre no nível da língua e do psiquismo, em outras palavras, tentar trazer à evidência o funcionamento de uma matriz textual e de jogos languageiros que ocorrem no âmbito da língua, no universo da fala e no oral que preparam as condições para que haja um sujeito predisposto à aventura da escrita e da leitura. Do mesmo modo, deve ampliar a

pesquisa para compreender melhor o papel desses meios interpostos no percurso imaginário-simbólico da infância contemporânea” (BELINTANE, 2005, p. 44).

## 2.2. O suporte da brincadeira na aquisição da linguagem

*O brincar requer imaginação criativa, a apropriação de normas de comportamentos e de vida em grupo (...) Neste sentido, o lúdico reflete uma linguagem expressiva que possibilita a criança o conhecimento de si, do outro e da cultura.*

**Proença**

Ao refletir sobre o surgimento da linguagem, Papalia, Olds e Feldman (2006) apresentam o sentido etimológico da palavra *infant* (bebê), que, em latim, significa “sem fala”. Segundo os autores, há um equívoco nesta sentença na medida em que, antes de se expressarem verbalmente, os bebês são dotados de linguagem e comunicam suas necessidades e seus sentimentos através de sons, balbucios e gestos significativos.

Partindo dessa perspectiva, os autores afirmam que os recém-nascidos apresentam sinais de emoção importantes nas primeiras trocas recíprocas com o cuidador – quando estão infelizes, soltam gritos, sacodem pernas e braços e enrijecem o corpo. Por outro lado, acalmam-se com o som da voz humana ou quando são tomados nos braços e podem sorrir quando mexemos seus braços juntos para brincar. Ao longo do tempo, os bebês respondem mais às pessoas com sorrisos, arrulhos, estendendo os braços e, posteriormente, indo até elas (PAPALIA, OLDS, FELDMAN, 2006).

Nutrida pela teoria de Bruner (2004), Cury (2011) salienta que a aquisição da linguagem se inicia bem antes da criança pronunciar a primeira palavra. Pois a criança, antes mesmo de falar, já é interpretada pelos pais. “Eles dão sentido e significam suas manifestações, julgam, atribuem valores, intenções, vontades e também compartilham olhares. Para Bruner, a linguagem que os pais dirigem à criança é adequada ao nível linguístico delas e eles são extremamente sensíveis aos progressos de seus filhos” (BRUNER, 2004 apud CURY, 2011, p 39).

Conforme Bruner (1983), o desenvolvimento da linguagem é composto pelo o acordo entre duas dimensões. A criança não encontra a linguagem inevitavelmente; ela é formada com o objetivo de tornar a interação comunicativa efetiva. Sob esse aspecto, o autor afirma que: “Se há um dispositivo de aquisição da linguagem, a entrada para este não é um chuveiro de linguagem falada, mas uma relação altamente interativa,

moldada, por algum tipo de sistema de suporte à aquisição da linguagem de um adulto” (BRUNER, 1983, p. 33).

Neste caso, as brincadeiras oferecem a primeira oportunidade para explorar como conseguir fazer coisas por meio das palavras. As palavras de brincadeiras são, quase, exclusivamente performativas. Deste modo, a criança pode explorar sem grandes consequências para ela própria, pode atuar numa arena limitada de atividade combinatória, que lhe permite igualmente distinguir meios e fins, no sentido de que há várias maneiras de atingir os seus objetivos (BRUNER, 1983).

Desta forma, é possível inferir que a brincadeira possui uma relação dialética com a linguagem, já que ambas, ao longo do desenvolvimento humano, tornam-se complexas. Em conformidade com as premissas de Bruner, Bichara et al. (2009) apontam que, dentre as várias funções da brincadeira para espécie humana, o ato de brincar é apresentado como veículo para a aquisição da linguagem. Em interações lúdicas como a brincadeira de tomar-e-dar e esconde-esconde, a criança pequena aprende a sinalizar e a reconhecer sinais e expectativas.

De acordo com Brock et al (2011), o paradigma da egocentricidade das crianças, predominante na metade do século XX, acreditava que as crianças pequenas eram capazes apenas de brincar sozinhas, sendo consideradas incapazes de participarem de brincadeiras cooperativas, de modo que, ao brincar, elas estariam simplesmente explorando objetos e suas propriedades ao invés de desenvolver qualquer compreensão profunda sobre o mundo. Tais idéias resultaram ainda em crenças incorretas de que os bebês não brincam e que as crianças bem pequenas não sabem brincar adequadamente.

Neste sentido, Brock et al. (2011) inferem que, no estágio inicial do desenvolvimento, as habilidades linguísticas dos bebês são limitadas e eles encontram outros meios para se comunicar através dos sons que produzem, do olhar, dos movimentos e do toque. A brincadeira envolvendo a utilização de objetos como chocalhos torna-se um veículo para os bebês conectarem com os adultos ou pares e contribui para a construção da autoconfiança, da confiança nos outros bem como a aquisição de habilidades sociais. Vários estudos têm apontado que a primeira infância é um período muito importante na vida da criança e as brincadeiras linguísticas e fisicamente ativas são essenciais a comunicação, a socialização, a construção de uma autoidentidade bem como para apreensão sobre o mundo ao seu redor (BROCK et al., 2011).

Neste caso, é importante compreender a dimensão social da atividade lúdica.

Nas palavras de Brougère (1998, p.2), o brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social e que assim como outras, necessita de aprendizagem. As brincadeiras chamadas de brincadeiras de bebês entre a mãe e a criança são indiscutivelmente um dos lugares essenciais dessa aprendizagem. A criança começa por inserir-se no jogo preexistente da mãe mais como um brinquedo do que como uma parceira, antes de desempenhar um papel mais ativo pelas manifestações de contentamento que vão incitar a mãe a continuar brincando. A seguir, ela vai poder tornar-se um parceiro, assumindo, por sua vez, o mesmo papel da mãe, ainda que de forma desajeitada, como nas brincadeiras de esconder uma parte do corpo. A criança aprende, assim, a reconhecer certas características essenciais do jogo: o aspecto fictício, pois o corpo não desaparece de verdade, trata-se de um faz-de-conta; a inversão dos papéis; a repetição que mostra que a brincadeira não modifica a realidade, já que se pode sempre voltar ao início; a necessidade de um acordo entre parceiros, mesmo que a criança não consiga aceitar uma recusa do parceiro em continuar brincando. Com efeito, para esse autor, a brincadeira permite que as crianças pequenas adquiram novas habilidades e que, gradualmente, vão se adequando às exigências de cada fase do desenvolvimento.

Partindo de uma perspectiva psicanalista, Franch (2001) afirma que as brincadeiras iniciais do bebê não são discursivas, têm função expressiva, na medida em que se constituem, por meio das identificações projetivas, em uma forma de se comunicar. Desse modo, são precursoras de modalidades mais complexas de comunicação de emoções e pensamentos que surgiram posteriormente em formas simbólicas de comunicação que culminarão na linguagem verbal.

Na primeira infância, período que se configura do nascimento aos três anos de idade, os bebês exploram todos os sentidos em graus variados e a partir de sua interação com o meio, se desenvolve em aspectos físico, cognitivo e psicossocial (PAPALIA, OLDS, FELDMAN, 2006).

Doherty et al (2011) nos apresentam a brincadeira de desenvolvimento dos movimentos. Essa abordagem da brincadeira procura assegurar que bebês e crianças pequenas estabeleçam as estruturas para o seu futuro ao brincar com seus corpos e cérebros até alcançarem a sua melhor forma. Conforme os autores, o ponto inicial da aprendizagem no bebê acontece por meio do corpo, pelas sensações diretas e sentimentos de modo que esse contexto constitui-se na principal experiência de aprendizagem entre 0 e 3 anos. É por meio das experiências de movimento que



fundações neurológicas sólidas são construídas no nível certo de funcionamento (DOHERTY et al., 2011, p. 146).

Neste contexto, os referidos autores destacam a presença da brincadeira heurística, uma forma de brincadeira muito evidente com os menores de três anos. Nessa ação infantil, o foco da criança está na descoberta, em descobrir os objetos por meio da manipulação deles, os encher e esvaziar e colocar coisas dentro e para depois tirar. Há muita aprendizagem natural acontecendo nessa dinâmica, muita experimentação e nenhuma resposta errada para ser medida.

Sob esse aspecto, Bichara et al. (2009) apontam que na primeira infância a dinâmica lúdica caracteriza-se pelo brinquedo manipulativo, sendo que entre 12 e 18 meses aparecem formas simples de brinquedo simbólico. Nessa fase inicial de brinquedo simbólico, as crianças apenas reordenam esquemas familiares fora do contexto. Por exemplo, bebem de um copo vazio ou tentam pentear o pelo de um ursinho. Por volta do segundo ano de vida, as crianças começam a incluir elementos simbólicos nas suas interações com parceiros. Inicialmente, assumem papéis recíprocos e complementares com um companheiro. Gradualmente, o brinquedo simulado ganha em imaginação, de tal forma que, por volta dos três anos, muitas crianças podem transformar simbolicamente objetos simples em outros, ou inventar completamente itens e eventos imaginários. Posteriormente, engajam-se em interações com discernimento e conhecimento mútuo dos temas, participando de brincadeiras sociais com simulação.

Ao analisar contextos lúdicos estabelecidos entre cuidadores e bebês, Montague e Walker-Andrews (2001) apontam contribuições de pesquisadores que têm estudado a brincadeira denominada *peekaboo* em países de língua inglesa e que consiste no jogo em que um membro de uma díade esconde e reaparece. Eles examinaram tanto a estrutura da brincadeira, quanto o desenvolvimento social e habilidades cognitivas das crianças que dela participam (GUSTAFSON, VERDE, OESTE, 1979, apud MONTAGUE, WALKER-ANDREWS, 2001).

O componente escondendo geralmente é acompanhado por vocalizações do cuidador para a criança, e o reaparecimento geralmente é combinado com uma verbalização. Estudos sugerem que a *peekaboo* é um tipo de brincadeira na qual o adulto estabelece um contato mais próximo com o bebê e está sempre em vista. Conforme os autores, várias características dessa interação lúdica a torna um paradigma viável para utilização com crianças menores de 6 meses. Primeiro, porque é uma

brincadeira com a qual as crianças se tornam muito familiar; segundo, porque representa uma fonte de prazer universal para mães e bebês de diversas culturas (FERNALD, O'NEILL, 1993, apud MONTAGUE, WALKER-ANDREWS, 2001).

Partindo dessa perspectiva, Papalia, Olds e Feldman (2006) observam que essa brincadeira existe em muitas culturas, por exemplo, no Brasil, na Índia, na Grécia, no Irã, na Rússia, no Japão, na África do Sul, dentre outras. Em todas as culturas onde ela está presente, o momento em que a mãe ou cuidador reaparece é de muita alegria. Ele se caracteriza por gestos e tom de voz exagerados. O prazer do bebê diante da estimulação sensorial imediata da brincadeira é intensificado por seu encantamento pelas expressões faciais e vocais, especialmente nos tons mais agudos geralmente utilizados pelo adulto.

Brincar de jogos como o peekaboo, no qual o adulto e a criança tomam turnos, é importante, além do que já foi dito no primeiro capítulo, para a aprendizagem sobre estratégias de conversação. A conversa se configura como um ato complexo de comunicação, em que os bebês, durante a brincadeira, se envolvem na tomada de turnos em uma conversa desde muito cedo (FORBES, 2004, apud DOHERTY et al., 2011).

Desta forma, é possível inferir que é por meio das brincadeiras da primeira infância que a criança vai se identificando com a estrutura vocal e com as vocalizações do outro, aspecto fundamental para sua inserção na cultura da língua.

Uma pesquisa observacional revelou que as crianças pequenas frequentemente brincam com as diferentes formas e regras da linguagem (WEIR, 1962, apud JOHNSON, CHRISTIE, YAWKEY 1999). Crianças pequenas brincam com sons repetindo sequências de sílabas sem sentido, com a sintaxe de forma sistemática substituindo palavras da mesma categoria gramatical, e com a semântica pelo significado intencionalmente distorcido através de palavras sem sentido e gracejos. Esta brincadeira de linguagem ajuda as crianças a aperfeiçoarem suas habilidades e linguagem recém-adquiridas e aumenta a sua consistência sobre as regras de linguagem. (CAZDEN, 1976, apud JOHNSON, CHRISTIE, YAWKEY, 1999).

Como aponta Pérez-Ramos (2009), o desenvolvimento da linguagem na primeira infância é enriquecido a partir da experiência derivada da comunicação entre a criança e os demais, especialmente quando acontece por meio de recursos lúdicos. Baseados nas concepções de Bruner (1995), a autora destaca o papel da brincadeira e linguagem no desenvolvimento geral da criança e salienta o valor do brincar integrado à comunicação no processo evolutivo infantil.

Assim, partimos do conceito de formatos desenvolvido por Bruner para

desenvolver reflexões sobre a manifestação de aspectos da língua em situações de brincadeira. O formato é o principal veículo do sistema de suporte à aquisição da linguagem. O autor o define como sendo um padrão de interação, inicialmente microcósmico, entre um adulto e uma criança, que contém papéis demarcados, que eventualmente se tornam reversíveis. Os formatos consistem em rotinas familiares na interação da criança com o mundo social e possuem a função de um enredo que envolve não apenas a ação, mas um local para a comunicação, que constitui, dirige e conclui a ação. Assim Bruner (1983, p. 109) afirma:

Dado que o brincar é a cultura da infância, não é de surpreender que os formatos possuam, geralmente, uma narrativa recreativa, de tipo jogo. Com o tempo e uma sistematicidade crescente, os formatos são combinados em sub-rotinas de ordem superior e, neste sentido, podem ser concebidos como módulos, a partir dos quais são construídos uma interação social e um discurso mais complexos. Com o tempo e uma abstractividade crescente, os formatos tornam-se uma espécie de feriados móveis. Eles já não estão presos a cenários específicos, mas podem ser impostos por dispositivos ilocutórios numa variedade de situações. Quando atingem esta forma mais evoluída, eles podem ser propriamente designados como atos de fala.

Como mencionado acima, os formatos são caracterizados por interações entre a criança e o meio, sendo fundamentais para aquisição da linguagem pela criança. Desta forma, entendemos que a brincadeira se caracteriza como um tipo de formato que viabiliza a interação da criança num primeiro momento consigo e posteriormente com o mundo. Acreditamos ainda que a capacidade demonstrada pela criança no momento que brinca propicia o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, bem como de um aspecto fundamental da linguagem: a abstração. Assim “É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação” (WINNICOTT, 1975, p. 88).

Assim a brincadeira, no percurso inicial da criança na linguagem, é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento das crianças pequenas, na medida em que possibilita a comunicação e permite a construção dos relacionamentos com os outros. As pesquisas realizadas na área da psicologia do desenvolvimento indicam que, desde os primeiros dias de vida, é imprescindível que os pais, outros membros da família, responsáveis pagos ou voluntários – considerados elementos importantes no processo de aquisição da linguagem das crianças pequenas – proporcionem as mesmas oportunidades de se engajarem em interações, ambientes linguisticamente ricos e

experiências de brincadeira (MANNING-MORTON, TRORP, 2003, apud BROCK et al., 2011).

Por fim, considerando as premissas acima, acreditamos que o brincar representa um suporte à fala da criança em processo de aquisição tanto no âmbito da fala cotidiana, quanto em seus aspectos literários e poéticos reconfigurando assim a realidade. Após analisar o exemplo de Luiza. A seguir apresentaremos o caso do Fort Da bem como o gesto da faca que ilustram o processo de estruturação simbólica e o surgimento do jogo com a linguagem advindo das experiências do cotidiano que mobilizam, na criança, algum tipo de emoção.

### 2.3. O jogo do Fort Da e o gesto da faca como estruturação simbólica

*A reflexão de Fédida a respeito do jogo, do brincar, centra-se não somente nas relações deste com o sonho, mas também nas relações que ambos possam ter com a questão do surgimento do sentido. Jogo e sentido dizem respeito à criação poética e ao estatuto da fala no tratamento.*

*Leite*

A construção simbólica da linguagem pode ser claramente observada na brincadeira infantil. Durante a brincadeira, a criança assume e exercita os diversos papéis com os quais interage no cotidiano. Ela brinca de ser o pai, o cachorro, o motorista, apresentando estes papéis em situações variadas. Assim, ao atuar em diferentes papéis, pode distanciar-se de significados já estabelecidos e criar novas significações, novas formas de desempenhar os papéis que conhece, ou novos papéis (OLIVEIRA et al., 1992, p 57).

Conforme Oliveira et al. (1992, p. 48-49), é possível acompanhar o movimento de construção dos significados na infância. Inicialmente, o significado atribuído a uma situação é registrado pela criança na sua postura. Gradativamente, a experiência conduz a criança a utilizar novos processos para aquela construção. Em seguida, ela enfatiza certos sinais da situação e os utiliza para orientar-se. Aprende, por exemplo, que um cheiro anuncia comida, estabelece relação entre o barulho da educadora ao chegar com a mamadeira e sua ação de colocar-se de pé no berço. Posteriormente, ela já apreende certos indícios numa situação, que lhe permitem buscar acontecimentos ou pessoas que não estão presentes naquele momento, por exemplo, ao pegar a bolsa da mãe, a criança fala “mamãe!”, vendo naquele objeto um conjunto de vivências, em que a bolsa e a mãe

estão associadas. Mais tarde, após vivenciar muitas experiências com objetos em diferentes situações, nas quais ela e outras pessoas interagem de forma cada vez mais complexa, as crianças vão demonstrando a capacidade de se afastarem da realidade e criar símbolos, objetos substitutos de outras realidades. Para tais autoras, o processo de construção do simbólico depende da aquisição da linguagem e envolve formas de representação da situação, como, por exemplo, o desenho e a brincadeira simbólica.

A relação entre brincadeira e linguagem foi brilhantemente observada pela psicanálise. O cenário que Freud utilizou para construir suas reflexões acerca da brincadeira simbólica emerge de uma situação cotidiana, o qual ele nomeou como jogo do *Fort Da*, também conhecido como jogo do carretel (CARDOSO, LIMA, 2009).

Em seu texto “Além do princípio de prazer”, Freud (1920) descreveu o jogo do Fort Da caracterizado pelas ações de um menino de um ano e meio que se utilizava de uma série de sons que expressavam um significado inteligível para aqueles que o rodeavam. Não incomodava os pais à noite, obedecia conscientemente às ordens, especialmente de nunca chorar quando sua mãe o deixava sozinho por algumas horas. Ao mesmo tempo, era bastante ligado à mãe, que tinha não apenas de alimentá-lo, como também cuidava dele sem qualquer ajuda externa. Esse menino, segundo Freud, tinha o hábito ocasional e perturbador de apanhar quaisquer objetos que pudesse agarrar e atirá-los longe para um canto, sob a cama, de maneira que procurar seus brinquedos e apanhá-los quase sempre demandava trabalho. Enquanto procedia assim, emitia um longo e arrastado o-o-o-ó, acompanhado por expressão de interesse e satisfação. Sua mãe e o autor do presente relato concordaram em achar que isso não constituía uma simples interjeição, mas representava a palavra Fort que, em alemão, quer dizer ir embora.

Freud chega à conclusão de que tal procedimento consistia em uma brincadeira, na qual o menino utilizava seus brinquedos para brincar de ‘ir embora’ com eles. Em umas de suas observações, Freud constatou que a criança tinha um carretel de madeira com um pedaço de cordão amarrado em volta dele. Ela segurava o carretel pelo cordão e, com muita perícia, arremessava-o por sobre a borda de sua caminha, emitindo, simultaneamente, seu expressivo o-o-ó. Puxava então o carretel para fora da cama novamente por meio do cordão, saudando, desta vez, o seu reaparecimento com um alegre Da, que, em alemão, quer dizer ali. Conforme Freud, a linguagem do brincar relacionava-se à grande realização cultural da criança, à renúncia instintual que efetuará ao deixar a mãe ir embora sem protestar. Compensava-se por isso, por assim dizer,

encenando ele próprio o desaparecimento e a volta dos objetos que, de forma agradável, encontravam a seu alcance. Essa, então, era a brincadeira completa: desaparecimento e retorno.

Sob esse aspecto, destaca-se a relação entre o jogo do Fort Da e as cantigas de ninar estabelecida por Belintane (2013). Ao analisar a dinâmica do jogo, o autor afirma que o manejo de a criança fazer desaparecer o carretel na escuridão da cama e fazê-lo reaparecer proporciona prazer e segurança ao menino, de modo semelhante às cantigas de ninar e a outros gêneros da maternância. Conforme o autor, esses são recursos de grande relevância porque proporcionam sentimentos de mesma natureza, porém no âmbito da língua e da linguagem.

Ao refletir sobre dinâmica entre linguagem e psiquismo no jogo do Fort Da é interessante abordar as contribuições da Teoria das Operações Enunciativas para o tema. Podemos pensar a produção verbal (oral, escrito e/ou gestual) da criança como a noção de enunciado. Nesta perspectiva, Romero-Lopes (2000) aponta que o enunciado consiste em produtos de uma construção, ou, como já observado, em formas materiais que comportam os rastros ou vestígios da estrutura semântica cognitiva que as fundamenta.

Assim, o brincar na linguagem do Fort Da poderia ser entendido como cena enunciativa em que a criança, no contexto de ausência e presença da mãe, produz uma linguagem que não é caracterizada apenas pela emissão de sons, mas que envolve o conjunto dos aspectos emocionais, gestuais e criativos que acompanha o cenário lúdico por ela elaborado.

Trilhando o caminho apontado por Culioli em interface com a linguística enunciativa, Romero (2011) aponta três níveis inerentes à atividade de linguagem. O nível I é considerado o nível das representações mentais ou noções, também denominado nível cognitivo.

Partindo da concepção culioliana, Ducard (2013) define a *noção* como um conjunto de propriedades de ordem cognitiva e afetiva, como sistemas de representações de propriedades fisio-culturais. Tais representações são organizadas a partir das experiências que vivenciamos desde a infância e que construímos através das relações que estabelecemos com o mundo, com os objetos, com o outro e pelo fato de sermos integrante de uma cultura (CULIOLI, 1990, p. 21, apud ROMERO, 2011).

O nível I, considerado um complexo associativo de representações, pode ser analogicamente pensado no jogo do Fort Da e no modo como Freud fala da diversidade

de nossas representações. Observa-se no recurso ao conceito de noção um duplo aspecto que traz um questionamento filosófico da inacessibilidade a nossas representações enquanto tais e, além disso, do indivisível e irrepresentável, e, ao mesmo tempo, uma reflexão sobre o que é do domínio de intervenção do linguista e sobre seu próprio método (DUCARD, 2013).

Podemos inferir que o nível I remete à dimensão simbólica da linguagem. Sob esse aspecto, Benveniste (1976, p. 84), ao abordar as observações sobre a função da linguagem na obra freudiana, salienta que [...] “além do simbolismo inerente à linguagem, perceberá um simbolismo específico que se constituirá, sem o conhecimento do sujeito, tanto a partir do que omite como a partir do que enuncia”.

Já o nível II consiste, na Teoria das Operações Enunciativas, do nível linguístico, do nível das formas materiais que são os enunciados e que permitem o acesso ao nível cognitivo. Vale dizer que, para esse referencial teórico, o nível I não existe independentemente do nível II, ao mesmo tempo em que não se resume nele. Neste sentido, o nível II viabiliza a expressão do enunciado, estabilizando sentidos em determinados contextos, em estabilizações que devem ser vistas sempre como momentâneas. Sendo assim, é importante deixar claro que, para Culioli, o pensamento não se sobrepõe à linguagem. Eles estão interligados de modo que a expressão verbal pode ser entendida como a estruturação do pensamento ou uma forma de pensamento entre outras<sup>4</sup>.

O terceiro III corresponde ao nível metalinguístico. Segundo Romero (2011), esse nível é próprio ao linguista, consistindo em uma tentativa de se representar a atividade cognitiva em jogo nas formas materiais (nos enunciados), i.e. uma tentativa de formulação do pensar, um exercício de dar materialidade àquilo que não é palpável.

É importante ressaltar a existência de um jogo dialético e permanente entre o nível I e II. Assim, o nível cognitivo não antecede o nível linguístico: eles trabalham juntos. Por outro lado, a unidade linguística enunciada não abarca, em sua completude, o que se passa no nível cognitivo. Voltando ao exemplo do Fort Da, podemos inferir que ele representa a interação entre o nível cognitivo e linguístico, na medida em que a criança, a partir de suas experiências, constrói enunciados que lhe permitem expressar

---

<sup>4</sup> A expressão verbal (aqui entendida como toda e qualquer produção linguística, oral, escrita ou gestual) não é a única que estrutura o pensamento. Os sonhos também o estruturam, porém não podem ser vistos como “produções verbais”. Acreditamos que o pensamento se estrutura por meio de diferentes formas (a música, a matemática, os trabalhos manuais, dentre outros). Assim, é importante salientar que Culioli, em seu referencial, trata sobretudo da expressão verbal.

suas emoções frente à ausência e à presença da mãe.

De acordo com Ducard (2009), o jogo do Fort Da tornou-se, para todos os que se interessam por psicanálise e linguagem, uma espécie de narrativa etiológica que ilustra de maneira exemplar a estruturação elementar da significação no sistema significante de uma língua e do processo de simbolização.

Partindo de uma visão lacaniana, Ducard (2009) sugere que a manifestação de linguagem apreendida por Freud consistia na hipótese inaugural pela qual a criança transcende a realidade imaginária da presença e da ausência. A brincadeira expressa a substituição significante e dá conta do acesso ao universo dos signos através da dominação simbólica do objeto perdido, o brincar da criança com o carretel apresenta a criatividade do ser humano, sua capacidade de fazer do acontecimento o que Freud chama de “um objeto de elaboração psíquica”. De fato, “a criança realiza imaginariamente a separação em um espaço de projeção, no sentido literal, através de um gesto de distanciamento ou de ocultação do objeto, que é significante em si mesmo” (DUCARD, 2009 p. 59).

Apoiado nas premissas freudianas, Ducard (2009) postula que a sequência rítmica e modulada – a produção de “o” caracterizada por um som prolongado, sustentado e suspensivo (assinalado por Freud como “O-O-O-O”), enquanto o “da” caracterizado como uma expressão breve, alegre, exclamativa, e conclusiva – que acompanha a atividade sensório-motora faz parte de um mesmo movimento simbólico, porém introduz outro nível de significância, o dos signos linguísticos.

Além disso, sustentado uma vez mais pelo olhar freudiano, Ducard (2009 p. 49) salienta que:

A criança já possui alguns vocábulos em seu repertório. As duas séries de oposições e de diferenças, gestuais – ou melhor, mímico-posturo-gestuais – e fonoprosódicas, não são simples elementos de uma lógica combinatória da qual surge um efeito de sentido, elas são solidárias em uma função de simbolização na qual o corpo é primordial.

Para ampliar as reflexões sobre o processo de estruturação simbólica da linguagem, é interessante apontar a relação estabelecida entre corpo e linguagem através do caso *Marie Heurtin* apresentado por Ducard (2009) no seu artigo *A gênese do signo: o jogo do carretel e o gesto da faca*. Trata-se de uma menina de 10 anos, surda-muda e cega, chamada Marie Heurtin. Este caso foi descrito pelo padre jesuíta Gaston Fessard e ocorreu em uma instituição religiosa na França coordenada por irmãs. Ao chegar à



instituição, a criança foi considerada como uma selvagem por apresentar agitação intensa, ações violentas, agressividade, além de não suportar qualquer tipo de contato. Ao apresentar o fato ocorrido, Ducard (2009) contextualiza a situação: a irmã Marguerite, responsável por cuidar da educação de Marie, nota que a criança tinha afeição particular por um pequeno canivete trazido de sua casa. A irmã decide, assim, tomar-lhe o canivete, o que a deixa aborrecida, para, em seguida, devolver-lhe o objeto por um momento, colocando as mãos da menina uma sobre a outra, uma cortando a outra, de modo a representar o sinal abreviado para designar uma faca na linguagem dos surdos-mudos. Uma vez mais, a irmã lhe toma o objeto e a criança, mesmo tendo ficado irritada, logo teve a idéia de refazer, ela própria, o sinal que lhe fora ensinado, o que fez com que Marguerite lhe devolvesse o canivete definitivamente. Assim, “o primeiro passo estava dado: a criança tinha compreendido que um signo podia evocar uma dada representação” (DUCARD, 2009, p.59).

Fessard analisou o caso de Marie e teorizou sobre a formação do signo, analisado como uma sequência de ações, ao mesmo tempo físicas e psíquicas, lógica e fenomenologicamente articuladas. A partir das reflexões construídas por Fessard, é possível afirmar que a separação e o estado de perda de sentidos pela criança permitem estabelecer uma distinção entre Marie sem a faca (“desejo frustrado”) e Marie com a faca (“desejo satisfeito”), e a criação de uma imagem do objeto ausente-presente. Em um segundo momento, a educadora induz um “gesto forçado” com as mãos da criança, que simula a forma e a função da faca. A sequência faca retirada/retorno da faca e gesto forçado vai ser repetida várias vezes, até se tornar uma espécie de jogo.

Nos momentos consecutivos finais ao ato da privação, a sequência dos exercícios introduz “um gesto que se interpõe entre o corpo desapossado de seu objeto de gozo e o corpo apossado. Esse gesto torna-se, por reiteração, um esquema abstrato de ação (“a disposição de cortar”), através da similitude total da operação realizável pela forma da faca, da qual se supõe que a criança já fez uso” (DUCARD, 2009 p. 60).

Assim:

À união entre o sujeito e o objeto se sobrepõe a união de dois sujeitos por intermédio de um objeto de mediação, que não é mais, consequentemente, puro objeto de gozo. Uma nova imagem foi criada, a qual se subordina a primeira imagem do objeto-matéria, mas sem aniquilá-la por similitude do objeto enquanto forma. Uma dupla transformação é concomitante dessa passagem: transformação da ligação entre Marie e o objeto, transformação da ligação entre Marie e sua educadora. Marie apoderou-se, por um ato inteligente, do gesto significante que poderá se substituir ao objeto que representa. O signo

adquire assim sua forma e seu valor significativo em uma troca entre sujeitos. Em sua plena realização, substituto destacável da realidade, manipulável e combinável com outros signos (o gesto aprendido faz parte do sistema semiológico de uma linguagem visual), ele se torna meio de compreensão e de ação, para si e para outro. (FESSARD, 1978, apud DUCARD, 2009, p. 60).

Essas premissas culiolianas nos convidam a “re-situar a linguagem na atividade corporal, não somente levando em conta a gestualidade e a prosódia, mas também considerando formas de língua como formas de imagens do corpo” (DUCARD, 2009 p. 62).

A concepção de gestos mentais postulada por Culioli como uma espécie de movimento de pensamento ganha lugar central neste trabalho e justifica nossa escolha por analisar os enunciados produzidos em contextos de brincadeira, nos quais envolvem sistemas de representação, elementos abstratos e simbólicos, além de um elo forte entre o corpo e a língua.

Nutrido pela teoria culioliana, Ducard (2013) aponta que a noção de gesto mental é baseada na hipótese de que a atividade de linguagem é o produto de uma atividade simbólica por gestos, conforme um processo de transmutação de uma sensorial-motricidade interiorizada em representações mentais e cujos termos linguísticos são traços verbais. Assim, o gesto mental é situado por A. Culioli em um lugar intermediário de passagem do corporal ao simbólico (DUCARD, 2013).

Ao restituir a integralidade psicocorporal à linguagem, a tese culioliana sustenta que não se trata apenas:

[...] de uma matriz dupla, conceitual e dinâmica, das representações comunicáveis pela gestualidade ligada à palavra, mas de uma atividade simbólica de linguagem que tem sua fonte em imagens abstratas, de ordem sensório-motora e afetiva, e cujos agenciamentos de marcadores linguísticos são os traços, nos textos, segundo as situações, para uma língua particular. (DURCARD, 2013, p. 87).

A perspectiva de Freud ao analisar o jogo do Fort Da, do mesmo modo que a análise de Fessard sobre o gesto da faca, contribuem para pensar a dimensão simbólica da linguagem. É possível estabelecer um paralelo entre o caso do Fort Da e o gesto da faca. O que podemos inferir, nestes casos, é que a linguagem é reconfigurada a partir de um jogo entre sujeito, objeto e movimento corporal no qual o simbólico é construído numa esfera intersubjetiva.

Para Ducard (2009), tanto no Fort Da e quanto no gesto da faca Ducard (2009), a

brincadeira exerce um papel de mediadora na descoberta da criança do valor, convencional ou não, de signos que lhe são apresentados ou fornecidos pelos outros, no momento em que se percebe a relação de significação entre uma forma na prática e uma imagem-representação.

Neste contexto, é possível estabelecer uma analogia entre os dois casos a partir do conceito de *objeu*. Conforme Leite (1996) o termo foi criado pelo poeta francês Francis Ponge e constitui-se por uma fusão de *objet* e *jeu* (objeto e jogo). Na elaboração desse conceito, ele realiza um salto metafórico em que *jet*, de *objet*, remetendo a *jette* (de jogar longe, ou jogar fora, do verbo *jeter*) transforma-se em *jeu* (de jogar um jogo, brincar, jouer). De acordo com Mascarenhas (2004), o termo foi adotado por Pierre Fédida em sua clínica. Ao abordá-lo a autora afirma que:

Quando a criança joga para longe os objetos, encontra uma nova maneira de se relacionar com os objetos que não foram criados para isto. Ela transgride a forma, o movimento e a função deles e cria uma inédita brincadeira. Trata-se de uma operação de des-significação e criação de sentido. Semelhante à criação artística. Cria sentido onde antes existia fusão sujeito objeto, onde existia coisa. O jogo de brincar ,ao criar metáfora inesperada, situa-se entre coisa e palavra. O conceito de *Objeu* articula palavra, coisa, objeto, sujeito, brincar e criação de sentido entre a ausência e a presença (FEDIDA, 1978 apud MASCARENHAS, 2004 p. 4).

Ilustramos a noção de *objeu* que muito contribui para compreender a construção da dimensão simbólica na linguagem. Ao analisar o Fort Da, bem como o gesto da faca, é nítida a relação simbólica entre objeto e jogo estabelecida através da interação entre faca, Marie e irmã, assim como entre carretel, menino e a mãe. Assim:

O *objeu* apresenta-se nesta dissolução do conceito, nesta suspensão da forma e da função do objeto e é da natureza de um acontecimento. Tem suas fontes nas experiências da criança com as sensações de reter e soltar, de prender ou deixar cair, experiências que vão adquirir sentido de desprendimento e separação importantes para que etapas fundamentais do desenvolvimento aconteçam (LEITE, 1996, p. 93).

A caminho da finalização das nossas reflexões, não poderíamos deixar de apresentar a grande contribuição da teoria benvenistiana para compreensão acerca da estruturação simbólica da linguagem.

Benveniste (1976) postula que o despertar da consciência da criança coincide sempre com a aprendizagem da linguagem, que a introduz gradualmente como

indivíduo na sociedade. Para o autor, a linguagem expressa a mais alta forma de uma faculdade que é inerente à condição humana – a faculdade de simbolizar.

A faculdade simbolizante permite de fato a formação do conceito como distinto do objeto concreto, que não é senão um exemplar dele. Aí está o fundamento da abstração ao mesmo tempo que o princípio da imaginação criadora. Ora, essa capacidade representativa de essência simbólica que está na base das funções conceituais só aparece no homem [...] Desperta muito cedo na criança, antes da linguagem, na aurora da sua vida consciente (BENVENISTE, 1976 p. 27-28).

Assim, Benveniste (1976) afirma que a faculdade de simbolizar pode ser entendida amplamente como a faculdade que nos permite representar o real através de um signo e de compreender o signo como representante do real, de estabelecer, assim uma relação de significação entre algo e algo diferente. E afirma ainda ser a capacidade simbólica aquela que sustenta as funções conceituais. O pensamento constitui-se no exercício de construir representações das coisas e de operar sobre essas representações. Com efeito, “A faculdade simbólica no homem atinge sua realização suprema na linguagem [...] todos os outros sistemas de comunicações, gráficos, gestuais, visuais etc. derivam dela e a supõem” (BENVENISTE, 1976, p. 30).

A partir dessas reflexões, enfatizamos a capacidade simbólica da criança e a sua relação com a brincadeira. Desta forma, é por meio da linguagem que podemos estabelecer essa relação: a linguagem do brincar nos permite não só analisar como a criança utiliza a língua, mas como os símbolos vão sendo por ela construídos e conceituados. Nessa perspectiva, acreditamos nas palavras de Benveniste (1976 p. 29) quando afirma:

O homem também [...] utiliza o símbolo que é instituído pelo homem; é preciso aprender o sentido do símbolo, é preciso ser capaz de interpretá-lo na sua função significativa e não mais, apenas, de percebê-lo como impressão sensorial, pois o símbolo não tem relação natural com o que simboliza. O homem inventa e compreende símbolos.

A linguagem oferece, portanto, o modelo de uma estrutura relacional, no sentido mais literal e mais compreensivo. Além disso:

Relaciona, no discurso, palavras e conceitos, e produz assim, como representação de objetos e de situações, signos que são distintos dos seus referentes materiais. Institui essas transferências analógicas de denominações que chamamos metáforas, fator tão poderoso do enriquecimento conceitual. (BENVENISTE, 1976, p. 30).

A linguagem que interessa a este estudo é a simbólica verbal já socializada observada em situações de interação lúdica e representada em sua forma oral, escrita ou gestual. Abordada sob tal aspecto, sua função é eminentemente social, permitindo as crianças se comunicarem entre si e com os adultos por meio da fala, da escrita, gestos ou sinais.

Acreditamos que as considerações acima acerca da construção simbólica no processo de aquisição da linguagem tornam-se fundamentais no contexto da educação infantil especialmente no ensino de línguas. Assim, antes de finalizar, consideramos pertinente apresentar em nossas discussões as reflexões de Belintane (2013), autor que estabelece uma interessante relação entre linguagem e corpo na esfera simbólica do processo de escolarização da criança a partir do conceito de corporalidade. Tal conceito emerge da interação entre o sistema motor (corpo) e psíquico (funções cognitivas).

Conforme o autor, um trabalho que proporciona a corporalidade saudável deve adotar a ideia de que corpo e linguagem constituem as dimensões imbricadas de um bom plano de ensino. Para aprender a ler, usar bem a leitura na vida, as crianças e adolescentes terão que sossegar o corpo, acalmá-lo, aceitar a (im)posição do alfabeto e de seu suporte externo, o livro. Tal experiência envolve, por exemplo, a contação de história com uma entonação diferenciada, ou seja, uma postura advinda desse jogo entre os estímulos físicos e as sensações subjetivas, capaz de despertar a fantasia e o encanto pela leitura. Esse movimento dialético entre o corpo e o psíquico de quem conta e daquele que ouve a história na experiência de aprendizagem é nomeado pelo autor como corporalidade (BELINTANE, 2014).

Complementando o exposto, Belintane (2013) aponta que, quando alguém repete uma parlenda ou canta uma cantiga a uma criança, espera da parte dela uma participação entusiasmada, jubilosa e alegre marcada por afetos e pela emoção. Desta forma, “para que o adulto possa se envolver de fato, suas memórias mais primitivas são acionadas. [...] nos ludismos que se dão entre adulto e criança, o que se vê é o reencontro de uma criança do passado (na memória do adulto) com a que está no presente” (BELINTANE, 2013, p. 22-23).

O ato de reconhecermos a linguagem como um objeto de estudo dinâmico e complexo convida-nos a mergulhar nos diversos olhares sobre essa essência humana. É fascinante a maneira pela qual a criança se insere no mundo linguístico, a maneira como transforma e é transformada pela linguagem. Nessa dimensão, destacamos neste estudo a capacidade que a criança, ainda sem muitos recursos linguísticos, apresenta quando

brinca com a língua.

Em suma, existe uma série de estudos que apontam o brincar como sendo inerente ao processo de aquisição bem como a estruturação simbólica da linguagem. A psicologia, entre outras ciências, tem, ao longo da história, se debruçado sobre os aspectos lúdicos que compõem a entrada da criança na linguagem, que a singulariza dentre as outras etapas do desenvolvimento linguístico, ao mesmo tempo em que nos permite construir reflexões sobre particularidades absolutamente humana.

## Capítulo 3 – Uma análise dos aspectos simbólicos e criativos na fala infantil

Ao estudar a linguagem da criança na primeira infância, podemos refletir sobre o surgimento das palavras e sobre a sua apropriação por diferentes sujeitos. Consideramos o cenário lúdico um espaço privilegiado para a observação dos primeiros passos da criança no universo da linguagem, visto que o brincar é inerente à infância.

Ao longo do trabalho de análise dos dados, pudemos constatar que a criança em processo de aquisição da linguagem demonstra uma riqueza de recursos linguísticos que extrapolam o aspecto oral da língua, de modo que a interação da criança com o adulto é marcada por um mosaico de linguagens. Essa riqueza, por sua vez, confere ao homem desde muito cedo uma essência constituída especialmente pela e na linguagem, transformando-o em um produtor de arranjos culturais, arranjos cujo elo entre a brincadeira e a língua na constituição do sujeito humano permite reestabelecer.

Neste capítulo, ilustramos algumas análises sobre os dados de GUS (2;0 a 2;11), uma criança em processo de aquisição.

### 3.1. Delineamento metodológico

Para este trabalho, utilizamos dados de uma criança do sexo masculino, GUS, cujo corpus integra o banco de dados do projeto de pesquisa *NALíngua* (Núcleo de Estudos em Aquisição da linguagem), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Alessandra Del Ré, Docente do PPG em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP.

O corpus analisado conta com dez sessões de gravações da criança feitas pela Prof<sup>a</sup> Alessandra Del Ré, observadora, no período compreendido entre 24 meses e 35 meses de idade. Para transcrição dos dados, feita pela equipe do projeto NALíngua sob a responsabilidade da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosângela Nogarini Hilário, foi utilizado o programa CLAN (Computerized Language Analysis) desenvolvido por MACWhinney e sua equipe, e que está disponível na plataforma CHILDES. Todos os dados disponíveis no CHILDES são transcritas através do programa computacional CLAN e segundo as normas de transcrição CHAT.

Segundo Hilário et al. (2012, p. 330-332), por meio do CLAN, o pesquisador tem acesso a uma riqueza de instrumentos de análise, como a transcrição fonética

alinhada à transcrição principal (ortografia adulta), marcação de elementos prosódicos, explicitação dos elementos não verbais, análise morfossintática. Além disso, permite realizar automaticamente a contagem do MLU (Mean Length of Utterance) em português EME (Extensão Média dos Enunciados), verificar a frequência de produção de determinadas palavras, realizar análises fonológicas, categorizar elementos do enunciado da criança. O MLU é um recurso utilizado para identificar os estágios de desenvolvimento linguístico de crianças em fase de aquisição da linguagem. O CHAT (Códigos de Análise de Transcrição da Fala Humana) é um conjunto de normas composto por símbolos que permitem a identificação de elementos importantes da produção de um enunciado, por exemplo: as elipses, as repetições, correções ou reformulações propostas pelo enunciador, a sobreposição de enunciados. Além disso, é possível sinalizar eventos para-linguísticos, como, por exemplo, tosse, riso e choro, marcar interjeições, onomatopeias e palavras inventadas pela criança ou pela família. Os transcritores que utilizam as normas do CHAT transcrevem os dados utilizando a ortografia adulta, registrando também a forma como a criança pronuncia cada palavra. Essas informações podem ser agregadas à transcrição da fala da criança, colaborando com informações adicionais para as análises feitas a partir do programa CLAN.

É importante salientar que esses dados foram gravados em ambiente familiar e de interação naturalística. Neste trabalho, analisamos algumas sessões, em especial passagens que envolvem o brincar com as palavras – mais precisamente, a produção de enunciados em tom lúdico verbalizados pela criança espontaneamente – bem como os aspectos simbólicos e criativos envolvido em cada situação.

Nosso objetivo central foi verificar o papel que o brincar exerce no processo de aquisição da língua materna, na formação das palavras e no desenvolvimento do aspecto criativo e abstrato da linguagem. Desta forma, para construir a análise, partimos de algumas contribuições teóricas mencionadas nos primeiro e segundo capítulos deste trabalho, que analisam conceitualmente o lugar do brincar na linguagem da criança, propondo-nos a mostrar que o brincar se configura como um mecanismo linguístico que acompanha o homem em seu processo de constituição.

Em relação aos dados apresentados ao longo das sessões analisadas, realizamos um recorte e destacamos alguns elementos lúdicos, simbólicos e criativos que se revelaram importantes no que se refere ao desenvolvimento da linguagem da criança. São eles o enredo e os personagens do filme de animação *Carros*, presente na maioria dos enunciados produzidos pela criança, e que se fazem presentes em todo um conjunto



de suportes com o qual GUS interage (o próprio filme ao qual assiste, os jogos de linguagem estimulados pelo filme, as brincadeiras, os contextos de questionamentos direcionados à criança no quais o enredo do filme *Carros* é o elemento motivador), fenômenos que instigam e estimulam a verbalização da criança. Acreditamos que, a partir dessas experiências, mesmo não dispondo de todos os recursos linguísticos necessários, a criança se apropria de um repertório significativo de palavras e expressões ligadas ao mundo da fantasia e consegue utilizá-lo em situações cotidianas.

Ainda sobre a análise dos dados, é muito importante deixarmos claro que não analisamos as sessões de maneira linear, selecionando diferentes passagens entre as dez sessões. Diante disso, buscamos no contexto de brincadeiras a repetição simples de palavras, a construção de regras explícita e implícita observadas nas ações da criança em interação com os pais ou com a observadora.

Para as reflexões que desejamos ilustrar neste capítulo um dado que merece nossa atenção diz respeito à participação dos pais no processo. Neste caso, concordamos com Cury (2011) quando a autora destaca o papel dos pais no processo de aquisição da linguagem pela criança, na medida em que significam as ações dos seus filhos e lhes atribuem valores por meio de argumentos e contra-argumentos. Assim, os pais estimulam a fala da criança através de questionamentos, contribuindo muito para seu desenvolvimento.

Neste sentido, Vieira (2012) aponta que é necessário compreender a linguagem infantil através de suas relações de interação verbal com o outro dentro de um processo dialógico. É na dinâmica de interação, na construção dos enunciados que envolvem a criança e o outro, que podemos observar como ocorre o processo de aquisição da linguagem.

Baseados nas pesquisas sobre os atos de fala, Borges e Salomão (2003) destacam a relação entre o adulto e a criança no processo de aquisição da linguagem. Tais estudos ressaltaram a relevância da relação entre as intenções comunicativas e os primeiros estágios da linguagem formal. Desta forma, o princípio básico sugerido é o de que “a habilidade social e comunicativa da criança é mais precoce do que sua habilidade para a linguagem formal” (BORGES, SALOMÃO, 2003, p. 328).

Seguindo esse raciocínio, a participação do adulto atua como um interlocutor linguisticamente mais habilitado que precisa agir de maneira sensível frente às intenções comunicativas infantis, na tentativa de promover o avanço do nível linguístico da

criança que, gradualmente, vai se desenvolvendo de forma semelhante ao do adulto. (GARTON, 1992, apud BORGES, SALOMÃO 2003).

Inúmeras pesquisas constataam, ademais, que os pais são sensíveis às necessidades de seus filhos e demonstram uma maneira especial de falar com eles, maneira essa caracterizada por um léxico e estruturas sintáticas diferentes daquela utilizada na fala com os adultos (PHILLIPS, 1973; SNOW, 1977 apud BORGES, SALOMÃO 2003). Com efeito, no processo de aquisição, “a natureza da linguagem apresentada à criança varia em complexidade, em função linguística e em forma, dependendo do status desenvolvimental da criança, do seu nível de participação e do papel na interação” (BORGES, SALOMÃO 2003, p. 330).

Por fim, como ponto de partida para as análises, apresentamos passagens das sessões extraídas do corpus transcrito de GUS na qual a criança tinha dois anos (2;0) e doze dias (2;0.12), que tem como participantes \*CHI: Criança, \*FAT: Pai, \*MOT: Mãe e a \*OBS: Observadora.

### 3.2. Análise dos dados

#### Sessão 1 (24 meses e 12 dias)

Nessa sessão, a criança e o pai estão na sala, assistindo televisão. A criança, que está sendo alimentada pelo pai, em um determinado momento, recusa a comida, dizendo: “*cuco*, carro”. O pai lhe pede para, primeiro, comer a comida, e, depois, beber o suco. A criança repete o enunciado “*cuco*, carro” em diferentes momentos da sessão, como podemos observar nos destaques em negrito feitos no trecho abaixo. O pai insiste para que a criança coma mais uma colher de comida para, depois, lhe dar o suco. A criança toma o suco que está em uma garrafa com o desenho dos Carros.

%com: CHI recusa a comida.

**\*CHI: cuco [: suco] ca(rr)o?**

\*FAT: prime(i)ro esse daqui o(lha) # depois a gente toma o suco.

**\*CHI: cuco [: suco] ca(rr)o?**

\*FAT: vai.

\*OBS: 0 [=! risos].

**\*CHI: cuco [: suco] ca(rr)o?**

\*FAT: come uma colher.

**\*CHI: cuco@c [: suco] ca(rr)o.**

%com: pai da o suco para GUS.

\*FAT: to(ma) # só um po(u)quinho.

%com: CHI bebe o suco que está na garrafa com o desenho dos Carros.

\*FAT: pronto # cuco [: suco] # (es)tá bom o cuco [: suco] ?

\*CHI: cuco [: suco] ca(rr)o.

\*OBS: 0 [=! risos].

É possível, aqui, retomar aspectos ligados ao processo de aquisição, observados na fala de GUS, apontados por Romero (2010), como a questão da produtividade da palavra-frase ou dos enunciados de um único termo presentes nos primeiros enunciados da criança, bem como a emergência da criatividade enunciativa infantil relacionada à ausência de categorização gramatical prévia.

Neste caso, é interessante observar o jogo de repetição da fala apresentada pela criança. Em um primeiro momento, a criança era alimentada pelo pai e repetia constantemente o enunciado “*Cuco carro*”, que vai aparecer em outros momentos. Sabemos que a criança bebe o suco que está na garrafa ilustrada com um desenho dos Carros e, assim, são inúmeras as possibilidades de significação desse enunciado, tais como *Quero o suco do Carros*, *Me dá o suco do Carros*, já que ela solicita o suco a seu pai. É importante observar o cenário lúdico no qual esse enunciado se produz, já que ela associa o gesto de pedir o suco à palavra *carro*.

Assim, podemos inferir que, a partir de aspectos de seu cotidiano, que abarca esse filme de animação, a criança elabora essa fala, esse pedido.

A repetição constante de um mesmo enunciado (“*Cuco carro*”) que apresenta um determinado efeito sonoro no qual se destaca a oclusiva [k] (cf. [kukʊkaʊ]) instaura um motivo lúdico que se renova por um tempo mais ou menos longo. A vinculação entre os sons das duas palavras no enunciado pode ser melhor compreendida a partir da transcrição fonética de *cuco*, em que o fonema *o* final é pronunciado como *u* átono [ʊ] e *carro* é pronunciado [kaʊ]. Desse jogo de repetição ritmada, que é a princípio autônomo, passa-se ao jogo de repetição dos fones (materialização dos fonemas) emitidos pelos que cercam a criança. Ela brinca com a repetição de palavras em interação com o seu pai, que também reproduz a fala da criança. Tal jogo de linguagem se transforma num jogo de descobertas fonéticas.

Após observar o comportamento da criança durante a aquisição do vocabulário de sua língua materna, Del Ré (2011) constata o prazer envolvido na ação da criança em brincar com as palavras, em reuni-las sem a preocupação de que façam sentido, especialmente para exercitar sua capacidade – instintiva – e, a partir desse jogo com as

palavras, alcançar efeitos gratificantes, como o ritmo ou a rima (definida como a repetição do que é similar e a similaridade de som). Segundo a autora, são esses efeitos que estimulam a criança a continuar brincando com as palavras.

Acreditamos, assim, que esse processo deve ser entendido como o ponto de partida para o desenvolvimento das ações autênticas da criança, ações que se apresentam como expressivas e criativas, o que, por sua vez, dá as expressões infantis aspectos singulares, representando assim muito mais do que imitações.

Sob este aspecto, Grecco e Mendonça (2014, p. 55), considerando as concepções de Bakhtin (2003), destacam que:

O enunciado nunca é simples reflexo ou expressão de algo que lhe preexistisse, fora dele, dado e pronto. O enunciado sempre cria algo que, antes dele, nunca existira, algo novo e irreproduzível (...). Entretanto qualquer coisa criada se cria sempre a partir de uma coisa que é dada (a língua, o fenômeno observado na realidade, o sentimento vivido, o próprio sujeito falante, o que é já concluído em sua visão do mundo etc.). O dado se transfigura no criado.

Quando pensamos na construção das expressões, neste caso, da criança, Franchi (2006) sugere que a criatividade surge de forma mais radical quando o sujeito constrói as diversas maneiras que vão compondo uma espécie de linearidade. Neste sentido, não podemos caracterizar tal gesto como mecânico, ao contrário, “as línguas naturais oferecem inúmeros procedimentos que asseguram ao falante sua liberdade de relacionar e conectar as expressões para torná-las adequadas aos efeitos de sentido que pretende provocar” (FRANCHI, 2006, p. 50).

Conforme Hilário, Paula e Bueno (2014), a estabilidade relativa observada nos enunciados é inerente às próprias formas que envolvem os usos da linguagem e as atividades que se desdobram a partir dela e constitui-se em um importante recurso metodológico na aquisição/aprendizagem de uma língua, principalmente quando esses gêneros e formatos de interação agregam um caráter lúdico, valendo-se de um uso linguístico genuinamente apreciado pelo mundo infantil.

Nossa proposta de análise é reforçar a importância de se considerar os aspectos criativos e simbólicos no enunciado produzido pela criança em interação com o adulto. É exatamente na ação da criança com e sobre a linguagem que observamos uma configuração simbólica que desempenham funções que vão muito além de simples gesto de imitação. Segundo Belintante (2006), na interação dialógica com o adulto, a criança aprende a pedir, a exigir com voz alguma coisa, a intenção que sustenta o gesto acaba

descentralizando a materialidade significativa. Quando tais formas linguísticas situam-se no jogo lúdico “é a própria camada significativa que está em causa, o sentido até comparece, mas sempre repete o jogo em si. Os recursos estéticos (métrica, ritmo, rima, paralelismo) favorecem a memorização e possibilitam a formação de uma rede de textos, de expressões e trechos que se vinculam de forma expressiva)” (BELINTANE, 2006, p. 5).

Um aspecto muito interessante nos dados de GUS refere-se a interação dele com o pai no momento que este pede ao filho para, primeiro comer a comida, e depois tomar o suco “\*FAT: prime(i)ro esse daqui o(lha) # depois a gente toma o suco”. Por sua vez, o pai emprega a palavra *suco* substituindo a dita pela criança, numa provável tentativa de ensinar ao filho a pronúncia correta. A criança, em diferentes momentos, vale-se da mesma estrutura *cuco* no enunciado. Assim, no decorrer desta sessão, observamos o movimento de aproximação do pai da forma linguística do filho na medida em que retoma a estrutura *cuco* na interação com o seu filho – “\*FAT: pronto # cuco [: suco] # (es)tá bom o cuco [: suco]?”. Em suma, ainda que entre em contato com a palavra *suco* apresentada pelo pai, a criança utiliza a palavra *cuco* (suco) de forma singular.

Nesta discussão, nos parece fundamental refletir sobre o movimento entre pensamento e linguagem. Conforme Franchi (2006), a dinâmica entre pensar e falar são formas e modos de ação que se organizam funcionalmente e abrangem uma lógica derivada de um constante processo de composição, viabilizando um desenvolvimento mais abrangente. Neste caso, não se diferenciam de uma ação exterior. Nas palavras de Franchi, a “ação exterior do indivíduo fica como o pano de fundo dessa ação do pensamento e da linguagem em que muito pouco é pré-formação, parte é recepção e quase tudo, formação e transformação” (2006, p. 42).

Seguindo este raciocínio, após observar a fala da criança, podemos perceber o jogo de linguagem envolvendo aspectos do fictício presentes no filme e elementos do cotidiano representados pela palavra *cuco* (suco). Sob essa perspectiva, ao analisar a linguagem infantil em contextos lúdicos, Brandão afirma que “tanto na representação de temas realísticos, como nas cenas fantásticas, as crianças estão sempre ressignificando papéis e modificando propriedades de objetos” (2010, p. 29).

Destacamos, assim, o movimento da criança na linguagem, especialmente quando ela evoca aspectos do mundo da fantasia representado pelo filme de animação *Carros* e os associa a aspectos da vida cotidiana, atribuindo ao momento da refeição um jogo repetitivo de linguagem conferindo-lhe um tom de ludicidade.

Trazemos, ainda, uma passagem retirada da segunda sessão, quando a criança tinha 26 meses e 09 dias), que, embora não relacionada ao filme em questão, fundamenta-se igualmente em uma repetição rítmica.

Contextualizando a situação, trata-se de uma cena em que a observadora pede à criança que lhe mostre os objetos que estão na caixa de brinquedos. Em seguida, ela é orientada pelo pai a retirar da caixa um chapéu cor-de-abóbora conhecido por *cabeça de melão* para ser mostrado à observadora.

\*OBS: que que (vo)cê tem dentro dessa ca(i)xa aí?  
 \*FAT: mostra # <filho> [?] # mostra pra Alê o # cabeça de melã::o!  
 \*CHI: (ca)beça de miã:o [: melão].  
 \*OBS: hã::h@i # (vo)cê tem um # cabeça de <melã:o> [>]!  
 \*CHI: <(ca)beça de miã:o> [>]!  
 \*FAT: <cabeça de melã::o> [<]!  
 %act: CHI pega um chapéu cor-de-abóbora e põe na cabeça. É a cabeça de melão de que falam.  
 \*CHI: **tóim@o # <tóim@o # tóim@o # tóim@o # tóim@o # tóim@o> [>] +...**  
 %act: CHI bate o chapéu na caixa de brinquedos a cada vez que fala 'tóim'.  
 \*OBS: < [=! ri]> [<].  
 \*CHI: +/, tó:im!  
 \*FAT: num [: não] pode bate:(r) # filhinho # que estraga!  
 \*CHI: <(es)tá bom> [?] # cabeça de mi:ão [: melão] xx xx?  
 \*FAT: cabeça de melã::o!  
 \*CHI: pó::!  
 \*FAT: faz cabeça de melão no papai.  
 \*CHI: faze(r) <avião [: melão] papai.  
 \*OBS: 0 [=! ri].  
 %act: CHI sai com o capacete nas mãos em direção a FAT.  
 \*FAT: cabeça de <melã::o> [>]!  
 \*CHI: <ca(be)ça melão> [<]!  
 %act: CHI põe o capacete na cabeça de FAT  
 \*OBS: <0 [=! ri]> [>].  
 \*CHI: <dá aí> [?] [>].  
 \*FAT: <agor(a) o Gustavo> [<].  
 %act: FAT põe o capacete na cabeça de CHI.

Nessa passagem, a criança associa à brincadeira e ao brinquedo elementos verbais fortemente sonoros, que se evidenciam por meio da expressão “*tóim*” e de sua repetição, bem como dos gestos que a acompanham, quando bate o chapéu na caixa de brinquedos a cada vez que a enuncia.

Segundo Cardoso (1955), os elementos motivacionais que obedecem a esses jogos verbais configuram essa atividade como produtora de uma satisfação devida ao estabelecimento de um ritmo e à repetição monótona de certos motivos, de onde nasce

uma espécie de embalo, que adormece a inquietação muscular e dá euforia ao corpo.

A criança, ao brincar, produz uma linguagem demarcada pela criatividade e pela repetição. Desta forma, podemos inferir que o brincar com as palavras permite à criança fazer uso representativo da linguagem, a verbalizar livremente, fora das regras da língua. Conforme Cardoso (1955), ela encadeia fonemas em grupos desprovidos de significação, junta palavras que pertencem ao vocabulário da língua, formando frases que, do ponto de vista formal, são consideradas absurdas e incoerentes. Mas, no fundo desta verbalização, desenham-se motivos regularmente renovados, que progressivamente assumem o aspecto de uma série poética.

Para Franchi (2006), a criatividade emerge no momento em que o falante extrapola os limites do codificado e explora de maneira autêntica os elementos da linguagem, nutrindo-os de significação própria. Em suas palavras, “há criatividade na construção das expressões mais simples e diretas em cada um de nossos atos comunicativos” (FRANCHI, 2006, p. 51).

Em suma, as atividades lúdicas favorecem experiências ricas para a diversão acontecer e, mais, uma grande oportunidade para o vocabulário ser modelado. Interações entre crianças e adultos acompanhadas de brincadeiras, linguagem corporal, constituem um leque de estímulos que podem enviar fortes sinais de que interações verbais são divertidas, fazendo com que as crianças, aos poucos, comecem a se engajar em brincadeiras vocais, antes mesmos de serem capazes de dominar palavras (CRYSTAL, 1998; ROBSEN, 2006 apud BROCK et al., 2011).

Ainda nesta sessão, há uma cena muito interessante em que é possível analisar a interação entre criança, pai e observadora por meio de uma brincadeira. Essa dinâmica lúdica desempenhou um papel de suporte para a aprendizagem da criança, a qual evoca novamente o contexto do filme *Carros*, como veremos na ilustração a seguir:

\*CHI: <vem a xenta [: senta] ajul [: azul] xx azu(l)> [?]?

\*OBS: é pra senta(r) aí do seu lado?

\*CHI: <hm> [?] # senta(r) (l)ado?

\*OBS: <é pra senta(r) do seu lado> [>]?

\*FAT: <é pra senta(r) ### onde que é pra senta(r)> [<]?

\*CHI: <luga(r) e senta po(u)co mufufu [//]> [?] (al)mofada?

\*OBS: senta na almofada?

\*CHI: xx <senta na (a)lmofada> [>]?

\*OBS: <(vo)cê que(r) que eu sente aí na almofada> [<] ### com <você> [>]?

\*FAT: <é # pra joga(r)> [<] o jipe azu:l> [<]!

\*OBS: vamo(s) joga(r) o jipe azul.

\*CHI: <eba@i> [>]!  
 \*OBS: <cadê ele> [<]?  
 \*FAT: cadê o jipe azul?  
 \*CHI: zipe [: jipe] azu::l!  
 \*OBS: <no::ssa # que legal esse jipe:> [>]!  
 \*FAT: <mas (vo)cê vai fica(r) aqui do lado> [<]?  
 \*FAT: você tem que fica(r) lá na ponta # o(lha)!  
 \*OBS: <eu vo(u) fica(r) aqui # o(lha)> [>].  
 \*FAT: <fica lá no corredor> [<]!  
 \*OBS: eu fico aqui # o(lha).  
 \*OBS: <(vo)cê fica> [>].  
 \*CHI: <xx [: corredo::r]> [<] [?]  
 \*OBS: você fica lá # o(lha)!  
 \*OBS: (vo)cê fica lá.  
 \*FAT: ele vai atrás # o(lha)!  
 \*OBS: 0 [=! ri].  
 \*CHI: (a)t(r)ás?  
 \*OBS: <[=! ri] ### fica aí> [>]!  
 \*FAT: <tem que fica(r) um de cada lado # Gustavo # pra pode(r) <joga(r)> [?] > [<]!  
 \*CHI: <(vo)cê # e:u num [: não]> [?] senta a(l)mofada?  
 \*OBS: vo(u) senta(r) ## pronto!  
 %act: CHI joga o jipe azul para OBS, que está sentada de frente para ele, do outro lado da sala.  
 \*OBS: a::i # que lega:l # esse jipe!  
 \*CHI: 0.  
 %act: OBS joga o jipe azul de volta para CHI. CHI joga outro carrinho de brinquedo para OBS.  
 \*OBS: <ixi@i # o jipe caiu> [>]!  
 \*CHI: <xxx> [<].  
 %act: OBS manda de volta o outro carrinho para CHI, que engatinhara até a moto para jogá-la para OBS.  
 \*FAT: num [: não é o jipe azul # Gustavo?  
 \*OBS: 0 [=! ri].  
 \*CHI: mo:to?  
 \*OBS: e agora # moto # será que ela vai?  
 \*OBS: vamo(s) ve(r).  
 \*OBS: oi@i!  
 \*CHI: <xx xx moto> [>]?  
 \*OBS: <ela foi> [<]?  
 \*OBS: < 0[=! ri]> [>].  
 \*CHI: <a mo:to> [<]?  
 \*CHI: <xxx a moto> [>]?  
 \*OBS: <joga o o(u)tro carro # [/] joga o o(u)tro carro [/]> [<]!  
 %act: CHI joga a moto pelo chão na direção de OBS  
 \*OBS: <ó:ia [: olha] a moto> [>]!  
 \*FAT: <Luna # Luna> ## para [<]!  
 \*CHI: Luna xx +...  
 \*OBS: I::h # <caiu> [>]!  
 \*FAT: <jog(a) o jipe azul # Gustavo> [<]!



%act: OBS joga a moto de volta para CHI, mas no meio do caminho, ela cai.  
 \*CHI: xxx!  
 \*OBS: <ixi@i> [>]!  
 \*FAT: <esse aí faz cu:rva> [<]!  
 \*CHI: <na eu faço> [?] cu:(r)va?  
 \*FAT: faz curva!  
 \*OBS: 0 [=! ri].  
 \*CHI: <fazendo cauva [: curva]> [?] <xxx> [>] +...  
 %act: CHI vai para perto de OBS e pega outro carrinho de brinquedo.  
 \*OBS: <agora assim> ele num [: não] faz curva # né [<]?  
 \*OBS: vamo(s) ve(r).  
 \*FAT: mas (vo)cê fica tão pe:rto # Gustavo #< fica mais longe> [>]!  
 \*OBS: <tem que fica(r) mais longe> # fica lá # na outra almofada [<]!  
 \*OBS: fica lá n(a) o(u)tra <almofada> [>]!  
 \*FAT: <senta lá <co(m)> [?] essa almofada [<]!  
 \*FAT: i::sso!  
 \*OBS: senta aí # hein?  
 \*CHI: <eu> [?] joga o jipe <azul> [>]?  
 \*OBS: <i::h@i> [<]!  
 \*OBS: joga # <joga o azul> [>]!  
 \*FAT: <xx axul # o jipe azul vai xx> [<]!  
 %act: CHI joga o jipe azul para OBS.  
 \*OBS: a:i::!  
 \*CHI: bate o xx?  
 \*OBS: oh@i!  
 %act: CHI e OBS empurram o jipe azul um para o outro.  
 \*OBS: 0 [=! ri].  
 \*OBS: parece aquele vai-e-vem!  
 \*OBS: 0 [=! ri].  
 \*OBS: xx xx joga o jipe ajul [: azul] xx lo::nge?  
 \*OBS: como é que é # (vo)cê que(r) i(r) joga(r) lo:nge o jipe azul?  
 \*CHI: <p(r)eciso p(r)o> [?] azul +...  
 \*CHI: +, (l)o:nge::?  
 \*FAT: longe?  
 \*OBS: joga # joga bem longe!  
 \*CHI: <xxx> [>].  
 \*OBS: <(vo)cê que(r) mais longe pra lá> [<]?  
 %act: CHI gesticula com mãos e braços para indicar 'mais longe'.

Podemos observar, nessa passagem, um cenário rico de brincadeira que contém uma série de elementos linguísticos construídos na interação entre criança, pai e observadora. Uma série de formas verbais pronunciadas pela criança são interpretadas por seus parceiros de interação, representados pelo pai e pela observadora. Vejamos alguns exemplos: *xenta* (senta); *mufufu* (almofada); *zipe* (jipe); *cauva* (curva), dentre outros. Um elemento de análise pertinente consiste na percepção de mudança na fala da criança que, no início, falava, por exemplo, *xenta*, para, posteriormente, pronunciar a palavra *senta*.

Ao realizar estudos com crianças da primeira infância (período do 0 aos 3 anos), Doherty et al. (2011) constataram que os benefícios da brincadeira são evidentes, devido à sua forte associação com a aprendizagem. Fortalecendo essa premissa, Winnicott (1975) sugere que o brincar favorece o potencial criativo da criança. Como podemos observar nessa sessão, a criança e a observadora constroem brincando um cenário rico em detalhes linguísticos.

A associação entre brincadeira e aprendizagem é visível nessa sessão e pode ser ilustrada ainda na dinâmica que envolve a descoberta da criança em relação ao seu posicionamento no jogo. No início, GUS aparenta estar meio confuso, permanecendo ao lado da observadora, quando a brincadeira pede para que um se posicione em frente do outro. Após entender sua posição frente ao jogo com a observadora, é interessante observar que a criança atribui outras regras a brincadeira e propõe à observadora, de maneira interrogativa, que se sentem como pré-requisito para que eles comecem a brincar:

\*CHI: <(vo)cê # e:u num [: não]> [?] senta a(l)mofada?

\*OBS: vo(u) senta(r) ## pronto!

%act: CHI joga o jipe azul para OBS, que está sentada de frente para ele, do outro lado da sala.

Nessa perspectiva, podemos retomar, ainda, a noção de formato, especialmente aquele delineado pelo jogo lúdico, tal como apontada por Bruner. Os formatos são inicialmente determinados pelo adulto na interação com a criança e são incorporados como sub-rotinas desenvolvidas em diferentes cenários. Trata-se de uma “interação contingente entre, ao menos, duas partes de ação, contingente no sentido de que a ação de cada membro é dependente previamente do ato do outro” (HILÁRIO, PAULA, BUENO, 2014, p. 36).

Complementando essa análise, Bruner (1983) aponta que os jogos promovem ocasiões para que a linguagem seja explorada sistematicamente pela interação entre criança e adulto. “Cada um dos jogos jogados pelas crianças e pelos os pais é, também, uma forma de vida contida em si mesma. Os jogos são, em poucas palavras, um formato idealizado e estreitamente circunscrito” (BRUNER, 1983, p. 38).

Desta forma, os dados apresentados nessa sessão enriquecem nossas reflexões sobre o suporte do brincar no processo de aquisição da linguagem e ressaltam a interação entre criança e observadora como um gênero lúdico da linguagem que se

configura em um recurso de aquisição/aprendizagem baseado em uma situação espontânea.

Dando continuidade à análise, ao observamos a estrutura da brincadeira desenvolvida pela criança e observadora, podemos perceber elementos que corroboram com as considerações de Hilário, Paula e Bueno (2014) quando afirmam que o jogo inclui o compartilhar de pressupostos, permitindo a antecipação de respostas e a integração de sub-rotinas em rotinas mais complexas. Sendo assim, analisando a produção de enunciados da criança durante a brincadeira com a observadora, constatamos que o lugar do jogo é entendido como um lugar de sentido, uma fonte de aquisição do diálogo, consistindo num espaço de estruturação da atividade linguageira.

Dentro desta perspectiva, a linguagem envolvida na brincadeira segue uma dinâmica de mensagens com início, meio e fim e pode envolver convites para brincar, regras explícitas de como a brincadeira funcionará, as negociações entre os parceiros, interpretações de personagens, as temáticas desenvolvidas, as modificações nos objeto. Neste caso, a comunicação tem um papel essencial de sinalizar o que está acontecendo durante a situação lúdica. Além da comunicação verbal, os aspectos não-verbais também constituem elementos importantes na brincadeira simbólica, como o uso de gritos, sons, risos etc. (GARVEY, KRAMER, 1989 apud BRANDÃO 2010).

Essa sessão é permeada pela magia do brincar, o que pode ser observado na dinâmica da brincadeira entre a criança e a observadora. A criança se envolve com entusiasmo e alegria, de modo que a observadora é também contagiada pelos efeitos da diversão. Acreditamos que essa magia que permeia a linguagem do brincar pode ser analisada a partir de dois diferentes fragmentos da sessão:

\*OBS: vamo(s) joga(r) o jipe azul.

\*CHI: <eba@i> [>]!

\*OBS: <cadê ele> [<]?

\*FAT: cadê o jipe azul?

\*CHI: zipe [: jipe] azu::l!

\*OBS: <no::ssa # que legal esse jipe:> [>]!

[...]

%act: CHI e OBS empurram o jipe azul um para o outro.

\*OBS: 0 [=! ri].

\*OBS: parece aquele vai-e-vem!

\*OBS: 0 [=! ri].

\*OBS: xx xx joga o jipe ajul [: azul] xx lo::nge?

\*OBS: como é que é # (vo)cê que(r) i(r) joga(r) lo::nge o jipe azul?

\*CHI: <p(r)eciso p(r)o> [?] azul +...

\*CHI: +, (l)o:nge::?  
 \*FAT: longe?  
 \*OBS: joga # joga bem longe!  
 \*CHI: <xxx> [>].  
 \*OBS: <(vo)cê que(r) mais longe pra lá> [<]?  
 %act: CHI gesticula com mãos e braços para indicar 'mais longe'.

Neste sentido, conforme Belintane (2013), para que o adulto possa se envolver de fato na linguagem do brincar, precisa se sentir tocado pela experiência de suas memórias mais primitivas: “[...] nos ludismos que se dão entre adulto e criança, o que se vê é o reencontro de uma criança do passado (na memória do adulto) com a que está no presente” (BELINTANE, 2013 p. 22-23).

Na interação envolvendo a brincadeira entre criança e observadora, cabe-nos bem o olhar de Manoel de Barros, esse poeta brasileiro que propõe o revitalizar e o reinventar da infância, sugerindo ainda que, para que possamos alimentar o espírito poeta que existe em nós, devemos alcançar as vivências lúdicas juntamente com as experiências de autenticidade da criança. Sua poesia sensibiliza para a criatividade vinculada à linguagem infantil, levando-nos a repensar o que podemos aprender com ela (MORAES, MACIEL, 2011).

A nossa escolha em analisar esse contexto de brincadeira se justifica, portanto, pela riqueza de elementos linguísticos que ele promove. Além disso, concordamos com Hilário, Paula e Bueno, quando afirmam que:

[...] o jogo lúdico (enquanto gênero), no processo de aquisição/aprendizagem de línguas, se apresenta como um amenizador da dificuldade de ação e interação, já que em outras circunstâncias, a própria comunicação talvez não se realizasse com tanta eficácia. É pela naturalidade de ação propiciada pelas brincadeiras e jogos que se notam, também, o entusiasmo e o prazer, por parte da criança, estimulando-a a perseverar, adquirir e aprender a língua (2014, p. 39).

É oportuno observar, através da brincadeira juntamente com as reações e emoções apresentadas nessa sessão, uma característica essencial da teoria winnicottiana, a qual adota o brincar como uma experiência, sempre uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver (WINNICOTT, 1975). Para Winnicott (1975), o brincar pode ser uma forma de comunicação. Assim, acredita que a comunicação que a criança estabelece com alguém durante a brincadeira é permeada por sutilezas infinitas que dificilmente podem ser observadas em outras situações.

O brincar da criança, nessa sessão, apresentou-se justamente mais do que uma simples forma de expressão. Foi possível perceber diferentes níveis de simbolização que acompanharam um conjunto de emoções vivenciadas pela criança e pela observadora.

Constatamos, ainda, a importância da dimensão psicomotora no processo de aquisição de linguagem, o que não deixa de evocar o conceito de corporalidade apresentado por Belintane (2013). Ao relacionar tal conceito com a interação lúdica dessa sessão, podemos inferir que o ato de aprender a língua está vinculado à dimensão lúdico-corporal, bem como a influência da linguagem do brincar no funcionamento da língua.

As reflexões sobre essa sessão nos levam a enfatizar ainda as considerações de Tonietto et al (2006) que, sob a ótica vygotskiana, vê a brincadeira como um recurso que favorece a zona de desenvolvimento proximal da criança, abrindo um espaço para que ela se comporte além do comportamento habitual para sua idade, o que, por sua vez, cria uma estrutura básica para as mudanças da necessidade e da consciência, originando um novo tipo de atitude em relação ao real.

Por fim, percebemos esses aspectos no comportamento da criança analisada, especialmente na sua forma de brincar com as palavras que acompanhará as sessões posteriores, tanto nas ações da esfera imaginativa, quanto na criação das intenções voluntárias envolvendo o contexto da vida real, apontando, assim, um interessante dado sobre nível de desenvolvimento linguístico da criança.

#### **Sessão 4 (27 meses e 13 dias)**

A quarta sessão é marcada por elementos linguísticos aliados ao enredo do filme de animação *Carros*. A fim de ampliar a compreensão acerca da produção de enunciados pela criança, bem como sua estreita relação com o filme, consideramos relevante apresentar uma pequena síntese do enredo.

*Carros* é um filme de animação que apresenta como principais personagens diferentes tipos de carros que possuem características humanas. Relâmpago McQueen é o personagem central do enredo e possui como objetivo nada mais do que ser o carro mais rápido das corridas. O enredo gira em torno da maior competição automobilística do país, a Taça Pistão, em que três carros disputam, na final, o cobiçado troféu e acabam empatados na liderança do campeonato: *Relâmpago McQueen*, um corredor novato, *O Rei*, um respeitado veterano e *Chick Hicks*, um grande trapaceiro e principal rival de

*Relâmpago McQueen* nas pistas. Uma nova corrida de desempate é marcada para uma semana depois, na Califórnia. No trajeto para a cidade, o *Relâmpago McQueen* acaba se perdendo na Rota 66 e vai parar numa cidadezinha no meio do deserto. A cidade não recebe mais visitas, pois as grandes rodovias não passam por ela. Enfim, ele causa uma confusão no pequeno local e é obrigado a passar um tempo por lá, contra a sua vontade. Após conviver com os simpáticos veículos habitantes do lugarejo, *McQueen* começa a gostar do local, vira amigo de todos e descobre que a amizade pode ser mais importante do que uma carreira e/ou um título.

Essa sessão apresenta um grande volume de dados linguísticos da criança. Contudo, buscamos apontar em nossa análise alguns aspectos que consideramos mais pertinentes para nossas reflexões. Esses aspectos foram observados nas interações entre criança, pai e observadora que, na maioria das vezes, foram permeadas pelos personagens, expressões e enredos vinculados ao filme *Carros*. Vejamos algumas passagens dessa sessão.

\*CHI: McQueen.

\*FAT: (vo)cê que(r) assiti(r) McQueen?

\*FAT: yyy.

\*OBS: não.

\*FAT: falta quanto ?

\*OBS: <ah> [>].

\*CHI: <que(r) (a)ssisti(r) maquim> [>].

\*FAT: <uns quinze [?] minutos> [<] ?

\*OBS: <é por aí # uns quinze> [>].

\*CHI: <yyy> [>].

\*FAT: <yyy> [<].

\*FAT: <que(r) tomar> [///] se você toma(r) o suco do carros eu ponho o McQueen.

\*FAT: que tal # vamo(s) negocia(r)?

\*OBS: 0 [=! ri].

\*FAT: vamo(s)?

\*CHI: (es)tá fazendo fi(r)u(l)a.

\*FAT: <(es)tá fazendo firula> [>]?

\*OBS: <(es)tá fazendo firula [=! ri] > [<]?

\*FAT: <se sabia> [>].

\*OBS: <que que é isso> [>]?

\*FAT: <não sei onde ele aprendeu> [<].

\*OBS: <0 [=! ri] quem que (es)tá fazendo firula> [>]?

\*FAT: <(es)tá fazendo firula Gustavo> [<]?

\*OBS: 0 [=! ri].

\*CHI: <xx> [<].

\*OBS: <0 [=! ri] aiai> [>].

\*FAT: <xxx não fui eu> [<].

\*OBS: que engraçado.

\*FAT: <ele fala umas coisas que (vo)cê fala puta> [>].  
 \*CHI: <xxx> [>].  
 \*OBS: <0 [=! ri]> [<].  
 \*FAT: a escola n(ão) é?  
 \*OBS: <0 [=! ri]> [>].  
 \*FAT: <(es)tá fazendo firula> [<]?  
 \*OBS: <0 [=! ri]> [>].  
 \*CHI: <yy> [<].  
 \*FAT: meu.  
 \*FAT: <o Gustavo <vamo(s) faze(r) uma> [/] vamo(s) faze(r) uma jogada meu> [>]?  
 \*OBS: <é (vo)cê (es)tá> [<].  
 \*OBS: 0 [=! ri].  
 \*CHI: <ai [=! ri]> [>].  
 \*FAT: <filho> [<].  
 \*FAT: conta p(a)ra mim um negócio.  
 \*FAT: quem que joga sujo?  
 \*CHI: o (r)ei.  
 \*FAT: não senhor.  
 \*FAT: quem que joga sujo não é o Rei não.  
 \*CHI: Chick\_Hicks.  
 \*FAT: a o Chick\_Hicks.  
 \*FAT: ai sim.  
 \*OBS: quem que é esse?  
 \*OBS: <que eu não conheço> [>]?  
 \*FAT: <quem que é o Chick\_Hicks> [<]?  
 \*CHI: é joga suja.  
 \*FAT: ele joga sujo n(ão) é ?  
 \*FAT: vamo(s) tenta(r) mostra(r) p(a)ra Lê quem é o Chick\_Hicks?  
 \*CHI: yy Chick\_Hicks joga sujo.  
 \*FAT: é # <cade o Chick\_Hicks> [>]?  
 \*OBS: <0 [=! ri]> [<].  
 \*FAT: sabe onde tem uma foto do Chick\_Hicks?  
 \*CHI: foto do Chick\_Hicks.  
 \*FAT: naquelas cartas lá.  
 \*FAT: mas agora p(a)ra achar <n(ão) é> [>]?  
 \*OBS: <vichi@i> [<].  
 \*CHI: é joga suja.  
 \*FAT: <joga sujo n(ão) é> [>]?  
 \*OBS: <o que ele faz> [<]?  
 \*CHI: cha:@o.  
 \*OBS: ele faz cha@o?  
 \*FAT: não # como é que ele faz?  
 \*FAT: não é cha@o não.  
 \*FAT: como é que ele fala?  
 \*OBS: 0 [=! ri].  
 %act: a criança faz um gesto com a cabeça imitando o personagem do desenho.  
 \*FAT: <como que ele fala> [>]?  
 \*OBS: <0 [=! ri]> [<].  
 \*CHI: ai.

\*OBS: <0 [=! ri]> [>].  
 \*CHI: <0 [=! ri]> [<].  
 \*OBS: ele imitou igualzinho.  
 \*FAT: <como que ele fala # o Chick\_Hicks> [>]?  
 \*OBS: <figura> [<].  
 \*CHI: (es)tá fazendo: cha@o.  
 \*FAT: ã@i ?  
 \*CHI: bateu.  
 \*FAT: é então # ma(s) como ele fala?  
 \*FAT: o Chick\_Hicks.  
 \*OBS: 0 [=! ri].  
 \*FAT: como que ele fala?  
 \*CHI: cachuga@i.  
 \*FAT: cachuga@i # cachuga@i .  
 \*OBS: 0 [=! ri].  
 \*FAT: n(ão) é ?  
 \*CHI: yy.  
 \*OBS: mas isso é # me # esclarece ai.  
 \*OBS: ele aparece no desenho é isso?  
 \*FAT: vamo(s) mostra(r) p(a)ra Lê quem é Chick\_Hicks?  
 \*CHI: quem é Chick\_Hicks Lê .  
 \*OBS: não conheço.  
 \*FAT: vamo(s) mostra(r) p(a)ra tia Lê?  
 [...]  
 \*FAT: e esse aqui o(lha)?  
 \*OBS: <a esse é o famoso [?]> [>] ?  
 \*FAT: <mostra p(a)ra tia Lê> [>].  
 \*OBS: <deixa eu ve(r)> [<] o Chick\_Hicks.  
 \*OBS: a:@i .  
 \*FAT: e que que ele faz?  
 \*CHI: catchuga@i.  
 \*FAT: catchuga@i.  
 \*FAT: catchuga@i.  
 \*FAT: catchuga@i de urubu.  
 \*FAT: <e o que que e> [/] não mas que que ele faz que ele a gente  
 (es)tava falando ?  
 \*CHI: a joga suja.  
 \*FAT: joga sujo.  
 \*OBS: <0 [=! ri]> [>].  
 \*FAT: <o que ele fe> [<] +/.  
 \*CHI: não # de joga(r) sujo.  
 \*OBS: é: ?  
 \*FAT: <o Chick\_Hicks joga sujo n(ão) é> [>]?  
 \*OBS: <ele é mau> [<]?  
 \*CHI: ele bate.  
 \*FAT: que que ele fez com o Rei?  
 \*CHI: bateu.  
 \*FAT: bateu no Rei n(ão) é?  
 \*FAT: <dai o que que aconteceu com o Rei> [>]?  
 \*CHI: <Luigi mata o Wingo> [<].



- \*FAT: depois que ele bateu no Rei o que que aconteceu com o Rei?  
 \*CHI: <hum:::> [>].  
 \*FAT: <em> [<]?  
 \*CHI: capoto.  
 \*FAT: capoto.  
 \*OBS: <0 [=! ri]> [>].

Essa análise é marcada pela solicitação do pai faz ao filho para que tome o suco e pelo pedido do filho para que o pai coloque o filme do *McQueen*. Houve diversos momentos em que a criança insistia em assistir ao filme. Houve ainda várias situações, não ilustradas na passagem acima, mas que consideramos importante mencionar, em que as interações foram permeadas pelos personagens e enredo do filme Carros. Por exemplo, a criança pede para que o pai faça nele a tattoo do McQueen, personagem principal do filme carros. Podemos perceber com esse gesto o quanto ela se identifica com o personagem *McQueen*. Além disso, foi possível observar um repertório de nomes dos personagens que, juntamente com o enredo, foram apropriados pela criança.

Como já mencionado, *McQueen* é um jovem e audacioso carro de corrida, predestinado ao sucesso. Podemos lhe atribuir o papel principal do filme, pois apresenta características de um típico herói: onipotente, rápido como o relâmpago e obcecado pela vitória. Conforme Lima (2000), no mundo da fantasia, o herói torna-se digno de admiração, pois consegue superar os desafios e as provas que lhe são dadas. Isso significa que o personagem passa por um processo de transformação envolvendo sua imaturidade inicial à sua maturidade no final da história. Tal processo é comum aos homens e representa o desenvolvimento humano. Partindo de premissas freudianas, a autora ressalta que o contato com o mundo da fantasia possibilita as crianças elaborarem suas questões inconscientes.

Como aponta Ressureição (2005), “a fantasia facilita a compreensão das crianças, pois se aproxima mais da maneira como vêem o mundo (...). Não esqueçamos que as crianças dão vida a tudo. Para elas, o sol é vivo, a lua é viva, assim como todos os outros elementos do mundo, da natureza e da vida” (RESSUREIÇÃO, 2005, p. 21).

Ainda de acordo com Ressureição (2005), as narrativas destinadas ao público infantil mobilizam sentimentos comuns a todos nós, tais como amor, ódio, inveja, ciúme, ambição, rejeição e frustração, que só podem ser compreendidos e vivenciados pela criança através das emoções e da fantasia. Os enredos do mundo imaginário elaborados para o público infantil funcionam como:

Instrumentos para a descoberta desses sentimentos dentro da criança (ou até mesmo de adultos), pois os mesmos são capazes de nos envolver em seu enredo, de nos instigar a mente e comover-nos com a sorte de seus personagens. Causam impactos em nosso psiquismo, porque tratam das experiências cotidianas, permitindo que nos identifiquemos com as dificuldades ou alegrias de seus heróis, cujos feitos narrados expressam, em suma, a condição humana frente aos acontecimentos da vida. (RESSUREIÇÃO, 2005, p. 20-21).

Quando observamos o comportamento da criança nessa e em outras sessões, percebemos que ela estabelece com *McQueen* uma relação de encantamento. Na tentativa de compreender a identificação e envolvimento de GUS com esse protagonista, adotamos as considerações de Salgado (2006), que aponta que, no mundo da fantasia, o personagem que tem poder, autonomia e competências para tornar-se um expert mobiliza desejos nas crianças na ficção e na vida real. Esses atributos atravessam o discurso da criança, que prontamente apropria-se da fala, das qualidades e características dos personagens, apresentando assim desenvoltura na interação entre o imaginário e o real. Esse fenômeno se consolida como o protótipo da criança poderosa, tão popular em várias narrativas midiáticas da atualidade (SALGADO, 2006).

Neste contexto, é oportuno dizer que a dimensão do poder infantil está presente logo nas primeiras relações da criança com o outro, e é amplamente abordada no campo da psicanálise. Na teoria psicanalítica, por exemplo, a onipotência vivenciada pela criança é decorrente de um momento inicial da vida humana marcado pelas sensações e emoções advindas de suas experiências internas e as que vêm do mundo exterior (SALGADO, 2006). A criança onipotente na psicanálise é caracterizada especialmente pela teoria winnicottiana. Tal teoria buscava interpretar, sob o ponto de vista do bebê, os fenômenos que permeiam as experiências iniciais após o nascimento, tendo constatado a existência de uma onipotência infantil – quando o bebê suga o seio da mãe não busca apenas se satisfazer, mas também busca o corpo materno na tentativa de prolongar o seu controle onipotente sobre a mãe, bem como assegurar que pode recorrer a ela sempre que precisar (NETO, 2007).

Para Salgado (2006), o poder infantil se fortalece no contexto lúdico. Na dimensão lúdica, as formas de expressão vinculadas a esse poder aparecem como dispositivos para superar a contradição entre o desejo da criança de agir e a impossibilidade de realizá-lo, devido aos limites impostos pela realidade e, principalmente, pelos adultos. Esses aspectos certamente ocorrem nesta sessão, em que

há uma luta envolvendo o desejo de assistir o filme apresentado insistentemente por GUS e a resistência do pai em atender o seu pedido. Desta forma, quando a criança se apropria do poder em uma interação lúdica, ela tenta resolver as contradições entre o “*me deixa*”, que reflete seu desejo de agir, e o “*não faça*”, que provém dos adultos. Mergulhada na experiência lúdica, as crianças buscam recursos para justificar o poder mágico que possuem (LEONTIEV, 2006).

Assim a representação da criança poderosa nasce no encontro da fantasia com a realidade, nos modos como a criança apropria-se de seu entorno e, em especial, dos discursos sobre os heróis que circulam na mídia e como elas lhes atribuem outros sentidos, construindo, assim, o enredo que nutre a imaginação e dá magia ao brincar (SALGADO, 2006). É desse modo que GUS, apropriando-se do poder e da onipotência do *McQueen*, demonstra suas habilidades, incluindo a capacidade de fazer uso da linguagem, por exemplo, quando afirma que o pai está *fazendo firula* ou quando explica o que significa a expressão *jogar sujo*. Mesmo como construção imaginária, para ela, as qualidades do poderoso McQueen adquirem realidade, porque participam de sua vida, especialmente nas interações com o pai e a observadora, demonstrando como ele se relaciona com o mundo, significa e experimenta a relação entre ficção e realidade.

Nessa sessão, destacamos dois momentos que julgamos muito interessantes dentro deste contexto de análise. Em um primeiro momento, a criança solicita ao pai que coloque o filme *Carros* para ela assistir. Ocorre um diálogo entre o pai e observadora sobre quanto tempo ainda tem de filmagem. Depois, mediante a insistência da criança para assistir ao filme, o pai propõe uma negociação – ele coloca o filme se ela tomar o suco. GUS demonstra perceber a tentativa do pai de enganá-lo. O que podemos observar quando diz: “(es)tá fazendo fi(r)u(l)a” (está me enrolando). No segundo momento, o pai sugere ao filho uma jogada envolvendo questionamentos sobre os personagens do filme por meio do reconhecimento de quem é quem num jogo de cartas. Assim, o pai propõe que a criança mostre a observadora quem é o Chick Hicks. Somando-se a isso, o pai estimula a criança a explicar o significado da expressão “jogar sujo” vinculada ao personagem mencionado acima.

A expressão *está fazendo firula*<sup>5</sup>, presente na fala da criança dirigida à figura paterna, e a expressão *jogar sujo*, motivada pelo personagem do filme de animação,

---

<sup>5</sup> Fazer firula é uma expressão que significa enrolar o outro. Pode ser entendida quando alguém diz que vai fazer, mas não faz nada. É ainda uma expressão muito popular no contexto do futebol e significa

Chick Hicks, são centrais nesta sessão. Assim, como mencionado acima, vamos dividir nossa análise em dois momentos, sendo o primeiro deles aquele em que a criança, na interação com seu pai, emprega espontaneamente a palavra *firula*:

- \*CHI: (es)tá fazendo fi(r)u(l)a.
- \*FAT: <(es)tá fazendo firula> [>]?
- \*OBS: <(es)tá fazendo firula [=! ri] > [<]?
- \*FAT: <se sabia> [>].
- \*OBS: <que que é isso> [>]?
- \*FAT: <não sei onde ele aprendeu> [<].
- \*OBS: <0 [=! ri] quem que (es)tá fazendo firula> [>]?
- \*FAT: <(es)tá fazendo firula Gustavo> [<]?
- \*OBS: 0 [=! ri].

Ao analisar a produção linguística da criança, poderíamos supor que o fato do pai lhe propor que só colocaria o desenho mediante a ingestão do suco fez com que ela percebesse um jogo semelhante a um comportamento de “enrolação”. É possível pensar que o “fazer firula” ao qual ela se refere esteja ligado à “proposta chantageira do pai”. É como se GUS dissesse que o pai está o enrolando. Neste caso, é importante salientar que esse fenômeno da criança representa algo muito maior do que o simples fato de utilizar uma unidade lexical em seu caráter puramente linguístico, mas também a maneira que a linguagem aparece e é encadeada nos enunciados.

Ao voltarmos a nossa atenção aos outros dados dessa sessão, notamos um aspecto interessante presente no jogo de linguagem relacionado aos personagens do filme e suas características. Nele, a criança se apropria e explica para observadora o significado da expressão “jogar sujo”, apontando qual personagem joga sujo no filme *Carros*.

Sob esse aspecto, Belintane (2012, p. 244) aponta que:

As narrativas ouvidas na infância permitirão à criança ancorar tanto elementos de suas vivências como expandir suas habilidades narrativas e com ela a possibilidade de expansão da leitura – e, leitura tomada num sentido bem amplo, desde as narrativas dos livros às escutas das histórias alheias por meio das quais a criança pode encontrar mediação para as suas experiências psíquicas e linguageiras.

A partir das considerações de Belintane (2012), compreendemos que o enredo do filme de animação *Carros* compõe essa leitura, nesse sentido amplo de leitura

mencionado pelo autor, oferecendo à criança subsídios para explorar a linguagem. Ao utilizar a expressão “jogar sujo”, entendida como um tipo de trapaça, GUS explica, com seus recursos, o que entende por *jogar sujo*. Assim, fundamentada em sua leitura, a criança não só atribui significado à expressão, como dela se apropria de uma maneira singular, exemplificando o que vem a ser *jogar sujo* associando a expressão ao comportamento de Chick Hicks bater no Rei.

Em outras palavras, a criança, em seus enunciados, baseia-se no contexto da história para explicar, por meio de fatos observados e não por meio de reformulações, o que significa *jogar sujo*.

Ao analisar a produção linguística da criança nessa sessão, deparamo-nos com uma riqueza de detalhes e um amplo vocabulário. Neste sentido, não podemos deixar de levar em consideração a importância do outro neste processo, no caso, os pais, especialmente nos momentos de retomadas de sua fala com o intuito de questioná-la, de confrontá-la em relação a seu próprio dizer.

Partindo dessas considerações, verificamos a importância do outro nessa interação e enfatizamos que “a linguagem é considerada a primeira forma de socialização da criança, e, na maioria das vezes, é efetuada explicitamente pelos pais através de instruções verbais durante atividades diárias, assim como através de histórias que expressam valores culturais” (BORGES, SALOMÃO, 2003, p. 327).

Apoiada em Bruner (2004), Cury (2011) salienta que o processo de aquisição da linguagem pela criança é permeado pela ação dos pais, que dão sentido e significam suas manifestações, julgam, atribuem valores ao que é dito, conferem intenções e vontades às interações. “Para Bruner, a linguagem que os pais dirigem à criança é adequada ao nível linguístico delas e eles são extremamente sensíveis aos progressos de seus filhos” (BRUNER, 2004, apud CURY, 2011, p 39).

Compartilhamos, assim, destas considerações, pois acreditamos que o outro exerce um papel crucial na interação com a criança em relação à aquisição da linguagem, como evidencia Bruner (1997 apud BORGES e SALOMÃO 2003 p. 330) quando destacam que:

O papel do adulto em promover o desenvolvimento da linguagem da criança deve ser visto em termos interacionais, no sentido que o adulto promove o *scaffolding* (edificação), através do qual a criança pode construir progressivamente comunicações funcionalmente mais efetivas e formalmente mais elaboradas. Esse autor concorda com os pressupostos pragmáticos de que a criança aprende a usar a

linguagem, isto é, a se comunicar, antes mesmo de aprender seus aspectos formais.

No caminho da criança rumo à construção do significado que permeia o emprego de *jogar sujo*, percebemos a importância do estímulo oriundo dos questionamentos do pai, o que contribuiu para que ela formulasse, com suas próprias palavras, um sentido com o qual os interlocutores estariam de acordo.

Neste caso ressaltamos uma vez mais a concepção interacionista na aquisição da linguagem na medida em que valoriza a fala do outro e as contribuições que esta traz à criança durante o seu desenvolvimento social e cognitivo, sem deixar de valorizar os atributos do sujeito da aquisição considerando-o como construtor de seu próprio conhecimento. Sob tal ponto de vista, esse fenômeno ocorre por meio de “mediações que evocam trocas dinâmicas de experiências e de conhecimentos, proporcionando ao sujeito a constituição de si através da língua(gem) e do uso que é feito dela” (GARCIA, 2013, p.31).

Tais premissas exemplificam o que se observa nas ações dos pais de GUS, e mostram que, se “há um dispositivo de aquisição da linguagem, a entrada para este não acontece através de um suporte mecânico de linguagem, mas uma relação altamente interativa, moldada por algum tipo de sistema de suporte à aquisição da linguagem de um adulto” (BRUNER, 1983, p. 33).

Desse modo, podemos inferir que o contexto lúdico ligado ao filme *Carros* representa um suporte à estimulação advinda da linguagem adulta, especialmente no que diz respeito aos questionamentos do pai e da observadora. Tal dinâmica permitiu não só a criança explorar os recursos linguísticos, mas também se encantar com a magia inerente aos diversos usos da linguagem.

Neste caso, acreditamos que a dimensão simbólica e abstrata da linguagem apropriada pela criança envolveu o jogo de palavras e as ações dos personagens presentes no filme *Carros*, bem como a interação entre a criança e seus pais. Tal dinâmica representa um sistema de suporte linguístico que estimula a criança a imaginar e a articular de maneira criativa atributos para a expressão *jogar duro*. Apoiamos nossas reflexões uma vez mais, em Franchi (2006), o qual afirma que a linguagem se caracteriza como um exercício submerso de regras que dependem, em parte:

De restrições, impostas pelo material sonoro de que se serve, em outra parte, certamente, de condições genéticas mas, no mais relevante e importante, se constituem como uma “práxis”. Por outro lado, é ainda

na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o sujeito se apropria desse sistema linguístico, no sentido de que constrói, com os outros, os objetos linguísticos sistemáticos de que se vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores. Por isso, essa atividade do sujeito não é somente uma atividade que reproduz, que ativa esquemas prévios: é, em cada momento, um trabalho de reconstrução (FRANCHI, 2006, p. 48).

O fenômeno envolvendo a expressão *jogar sujo* volta a aparecer na oitava sessão e, dessa vez, se dá na interação entre a criança e a mãe. Vejamos a seguir suas características.

### Sessão 8 (33 meses e 13 dias)

- \*OBS: <é # (es)tá na hora do Gu i(r) domi(r) # n(ão)+é> [>]!
- \*CHI: <é> [<]!
- \*OBS: em Gu ?
- \*CHI: subi(r) em cima de você!
- \*CHI: 0 [=! risos].
- \*CHI: vo(u) subi(r) em cima de você!
- \*CHI: que(r) ve(r)?
- \*CHI: e não vai doe(r) [=! risos]!
- %com: MOT faz cócegas em CHI.
- \*OBS: <e energia boa> [>]!
- \*CHI: <0 [=! risos]> [<].
- \*OBS: <0 [=! risos]> [>].
- \*CHI: <0 [=! risos]> [<].
- \*CHI: 0 [=! risos] que(r) ve(r) ?
- \*CHI: 0 [=! risos].
- \*MOT: o(lha) o que te espera aqui se (vo)cê vie(r) me perturba(r) # o(lha).
- %com: MOT mostra o dedo indicador.
- \*CHI: não!
- \*OBS: <0 [=! risos]> [>].
- \*CHI: <não faz cócega> [<]!
- \*MOT: o que?
- \*CHI: não faz cócegas porque <eu> [//] o Chick\_Hicks joga sujo!
- \*CHI: ele bate no o(u)tro carro!
- \*MOT: e que que tem a ver isso com a minha cócega em você ?
- \*CHI: ele corre assim e bate!
- \*MOT: ele corre assim e bate ?
- \*CHI: e bate no o(u)tro carro!
- %com: CHI dá um tapa na perna de MOT.
- \*MOT: mas não bate em mim!
- \*CHI: não # porque ele bate no ## no o(u)tro carro!
- \*MOT: <é # eu sei> [>]!
- \*CHI: <é por isso> [<]!
- \*OBS: <0 [=! risos]> [>].

- \*MOT:<e o Chick\_Hicks vai p(a)r(a) o cantinho do pensamento> [<]?  
 \*CHI: é # porque eu vo(u) coloca(r) ele!  
 \*MOT:<(vo)cê vai por o Chick\_Hicks no cantinho do pensamento> [>]?  
 \*OBS: <0 [=! risos]> [<].  
 \*CHI: <ele> [/] ele (es)tá aqui.  
 \*CHI: e ele vai fica(r) no cantinho do pensamento!  
 \*CHI: aqui!  
 \*MOT:fala p(a)ra ele porque que ele (es)tá aí no canto do pensamento.  
 \*CHI: não pode faze(r) firula!  
 \*MOT:não pode fazer firula!  
 \*MOT:<isso mesmo> [>]!  
 \*CHI: <não pode::> [<]!

A análise desta sessão será apresentada a partir de dois fragmentos que trazem aspectos muito pertinentes para nossas reflexões.

Um primeiro é caracterizado pela relação que a criança estabelece entre a expressão *jogar sujo*, associada ao comportamento de Chick Hicks, personagem do filme *Carros*, para o contexto de interação com a sua mãe, dessa vez, relacionado a uma brincadeira de fazer cócegas.

É interessante observar que o enredo da animação acompanha grande parte dos enunciados da criança e constitui uma linguagem marcada pela fantasia e pela diversão. Dentro desta lógica, percebemos um reflexo do filme no jogo de linguagem que a criança apresenta na interação com a mãe, visto que GUS não só atribui significado à expressão, como a emprega em diferentes situações cotidianas.

Conforme já apontado, o uso da expressão *jogar sujo* pela criança se dá na associação entre as cócegas que mãe lhe faz e o próprio *jogar sujo* do personagem Chick Hicks.

Assim, acreditamos que esse fenômeno envolve um movimento contínuo entre psiquismo e produção linguística, cujo avesso é a atividade epilinguística que, para Culioli, se define como “irrefreável, não-planejada e não-consciente, como uma atividade que se encontra no fundamento de toda e qualquer produção linguística e que, segundo observado por Franchi, sustenta o contínuo reinventar da linguagem. Assim, pensar em atividade epilinguística consiste em uma tentativa de reconstrução das operações cognitivas que se encontram aquém dos enunciados e que neles deixam vestígios” (ROMERO, 2013, p. 141).

Para a teoria culioliana, a atividade epilinguística vincula-se ao caráter simbólico da linguagem. No caso dos enunciados produzidos, em particular no enunciado “não faz cócegas porque <eu> [/] o Chick\_Hicks joga sujo!” dito por GUS, observam-se



vestígios da cadeia de representações nas quais eles se fundamentam e que se apóia em comparações implícitas. A criança parece, portanto, associar *o ato de fazer cócegas da mãe* com *o jogar sujo de Chick Hicks*, assim como ela própria parece se colocar no papel de quem vai igualmente *jogar sujo* ao dar um tapa na perna da mãe, mostrando-lhe que ela também pode brincar e dar o troco.

A transposição da expressão *jogar sujo* para uma experiência do cotidiano feita pela criança, retomando as observações de Benveniste sobre a função da linguagem na obra freudiana, mostra que [...] “além do simbolismo inerente à linguagem, [percebe-se] um simbolismo específico que se constituirá, sem o conhecimento do sujeito, tanto a partir do que omite como a partir do que enuncia” (BENVENISTE, 1976, p. 84).

Em conformidade com as análises freudianas, Benveniste (1976), ao refletir sobre a dimensão simbólica da expressão, afirma que a linguagem utilizada como palavra é convertida nessa expressão da subjetividade iminente e cheia de sutilezas que constituem a condição de diálogo.

Nossa escolha por analisar os enunciados produzidos neste fragmento da sessão, se justifica pela existência de sistemas de representação, elementos abstratos e simbólicos que, ademais, estabelecem um elo forte com linguagem corporal que *o fazer cócegas* e *o jogar sujo* evocam para a criança.

Um segundo aspecto que merece nossa atenção diz respeito à atitude da criança baseada no comportamento de Chick Hicks, uma vez que a criança dá um tapa na perna da mãe.

\*MOT: mas não bate em mim!

\*CHI: não # porque ele bate no ## no o(u)tro carro!

\*MOT: <é # eu sei> [>]!

\*CHI: <é por isso> [<]!

\*OBS: <0 [=! risos]> [>].

\*MOT: <e o Chick\_Hicks vai p(a)r(a) o cantinho do pensamento> [<]?

\*CHI: é # porque eu vo(u) coloca(r) ele !

\*MOT: <(vo)cê vai por o Chick\_Hicks no cantinho do pensamento> [>]?

\*OBS: <0 [=! risos]> [<].

\*CHI: <ele> [/] ele (es)tá aqui.

\*CHI: e ele vai fica(r) no cantinho do pensamento!

\*CHI: aqui!

\*MOT: fala p(a)ra ele porque que ele (es)tá aí no canto do pensamento.

\*CHI: não pode faze(r) firula!

\*MOT: não pode fazer firula!

\*MOT: <isso mesmo> [>]!

\*CHI: <não pode::> [<]!

Quando analisamos o trecho acima, visualizamos a reação da criança ligada ao contexto da fantasia no qual Chick Hicks bate no rei, e a criança transpõe essa ação para o contexto real, quando dá um tapa na perna da mãe. Seu comportamento se assemelha, assim, ao de Chick Hicks. No entanto, para escapar da bronca, se apropria da fala materna quando afirma: *é # porque eu vo(u) coloca(r) ele!/ e ele vai fica(r) no cantinho do pensamento!*

Como já mencionado acima, em um primeiro momento, GUS, diante da brincadeira de fazer cócegas por parte da mãe comparada ao jogar sujo do personagem, reage de maneira semelhante ao Chick Hicks e, ao falar do personagem, parece falar dele mesmo. É como se, afinal, dissesse para a mãe: se você jogar sujo, também vou jogar sujo. A mãe, no entanto, ao invés de repreendê-lo, repreende o personagem (Chick Hicks vai para o cantinho do pensamento!). GUS passa a falar de Chick Hicks, mas, de uma certa maneira, sabe que aquela repreensão da mãe lhe é dirigida. Quando explica porque o Chick Hicks vai para o cantinho do pensamento, ele não diz que é porque ele joga sujo. Ele diz que é porque *ele não pode fazer firula*. E fazer firula era justamente o que GUS estava fazendo no começo do diálogo, já que não queria ir dormir, não parava de pular em cima da mãe. Em suma, a criança estava fazendo firula – estava enrolando a sua mãe.

Neste caso, a explicação de GUS comporta um argumento singular e muito importante para a reconfiguração da realidade, demonstrando que o fato dele fazer esse jogo com a linguagem pode lhe trazer um benefício, o que, de fato, lhe permitiu se esquivar da bronca da mãe. Observam-se a partir dessa dinâmica os efeitos da relação entre psiquismo e linguagem.

Nesta sessão, podemos analisar a fala de GUS no diálogo com sua mãe a partir do olhar de Belintante (2012). Nutrido pela teoria freudiana, o autor faz interessantes reflexões sobre a dinâmica psíquico-linguagem na fala de crianças em processo de aprendizagem/aquisição da linguagem ao salientar que:

Psiquismo e linguagem se enredam na dimensão do outro, constituindo instâncias entre o passado e o presente, nas quais a “instabilidade” da palavra e de outros elementos linguageiros (cenas na interlocução, gestos, entoação etc.) são responsáveis por laços e produções inéditas tanto na nomeação e expansão da língua sobre os conteúdos vivenciais da criança, como na própria relação de alteridade com seus pais. (BELINTANE, 2012, p. 244)

É oportuno destacar ainda que a organização do enunciado, realizada por GUS, visualizada em parte na sua fala vincula-se a atividade epilinguística, definida por Culioli como uma “racionalidade silenciosa” e “não consciente” inerente à atividade de linguagem. Como já mencionado, esse conceito pertence ao quadro referencial da Teoria das Operações Enunciativas (TOE), um dos referenciais teóricos que sustenta as reflexões construídas ao longo deste trabalho.

Colaborando com esta reflexão, Lima (2008) aponta que o desenvolvimento da linguagem em seu aspecto oral não é linear e ocorre em um processo de aproximação sucessiva com a fala do outro. A criança vivencia muitas experiências com o universo linguístico e faz leituras de sua própria realidade. Ela escuta histórias, participa de conversas com os parentes e pessoas próximas, escuta rádio e músicas, vê TV entre outras situações vividas de linguagem. Por meio desses mecanismos, a criança vai (re)construindo a estrutura da língua.

Deste modo, concordamos com Garcia (2013 p. 32) quando afirma que “a criança também opera sobre a construção da sua língua, tendo autonomia linguística, promovendo a produção de sentido pelas palavras articuladas com as mudanças advindas de seu uso durante a fala, ainda que essa produção de sentido adquira, muitas vezes, características muito próprias à gramática infantil”.

Além disso, podemos notar que a dinâmica da interação e a interpretação dada pela mãe à fala de GUS não só valorizou o diálogo, como também estimulou a criança a produzir enunciados e a participar ativamente do cenário enunciativo.

Tais considerações nos levam a inferir que a criança, nessa passagem, faz uso, sim, de enunciados oriundos de experiências anteriores, mas que esse uso é caracterizado por aspectos singulares inerentes ao movimento entre o psiquismo e a linguagem que a permite reconfigurar essas experiências de maneira particular.

Por fim, é importante deixarmos claro que, mesmo com os contextos enunciativo e situacional, não é possível determinarmos a natureza dessa produção languageira decorrente de uma ordem não consciente. Portanto concordamos com Romero-Lopes (2000) quando enfatiza que o sujeito, ao se apropriar da língua, apropria-se de sua deformabilidade intrínseca, de maneira que é impossível ao nível linguístico, representado pelo discurso, abarcar por completo todos os elementos contidos no nível cognitivo (nível das representações mentais). Do ponto de vista analítico, as reflexões abrangidas por nossa análise não se esgotam e merecem um estudo futuro mais abrangente e profundo.

### 3.3. O criancamento das palavras

Ao longo das análises, percebemos um elo forte entre a linguagem e o brincar, visto que são fenômenos que ganham diferentes atributos e valores no decorrer do desenvolvimento linguístico da criança. A brincadeira enquanto recurso linguístico, inerente à infância, permeia todo processo que envolve a aprendizagem/aquisição da linguagem pela criança.

Constatamos que a criança elabora novos artefatos linguísticos a partir dos recursos encontrados no seu entorno, especialmente nos cenários lúdicos, o que reforça o brincar como experiência e aprendizagem ativa no desenvolvimento da linguagem e como um importante condutor da imaginação.

Partindo dos dados iniciais, pudemos observar a brincadeira com as palavras e as descobertas fonéticas evidenciadas nos enunciados produzidos pela criança, que, com seus primeiros recursos linguísticos, formula combinações repetitivas entre as palavras “*cuco* (suco) e carro” produzindo um tom de ludicidade no enunciado.

Além disso, foi possível verificar na análise de dados os aspectos inerentes ao processo de aquisição que unem a linguagem e o brincar descritos por diferentes autores por nós mencionados, especialmente no que tange o papel da linguagem lúdica e da fantasia no processo de reconfiguração da realidade, bem como na apropriação dos elementos abstratos e simbólicos da linguagem pela criança.

A extensão do vocabulário apresentada pela criança analisada e a maneira como se apropria das palavras e expressões contidas no enredo do filme de animação *Carros* é fascinante. Os cenários de interação, marcados pela linguagem do filme juntamente com a participação dos pais e da observadora, sobretudo nos diálogos envolvendo questionamentos, não só tornaram o ambiente mais favorável à aquisição da linguagem como também alimentaram a imaginação e a criatividade visualizadas nos enunciados da criança.

Os exemplos dos enunciados produzidos por GUS, trazidos a título de ilustração, mostram como ela expande suas experiências de brincadeira para a atividade de linguagem. Trata-se de uma dinâmica que sustenta o lugar do brincar na linguagem, na medida em que nos faz compreendê-lo como um mecanismo que acompanha o processo de apreensão da língua pela criança.

Sob essa perspectiva, acreditamos que os momentos de interação lúdica entre a

criança e seus interlocutores representaram um ponto de partida para o processo de aquisição de língua materna, permitindo à criança adentrar gradualmente o universo da linguagem de forma espontânea e prazerosa, sem perder de vista sua subjetividade e participação ativa neste processo.

Feitas essas considerações, observarmos que, na linguagem da criança analisada, tem um pouco do olhar de cada autor mencionado no quadro teórico que sustenta nossas reflexões. O olhar de Manoel de Barros nos fascina por apresentar aquilo que a criança faz, brincando com a linguagem: um “*criançamento das palavras*”. Em nossa leitura, isso se traduz pelo arco-íris da imaginação e de todas as inspirações, reconfigurações, desejos e enunciados derivados da liberdade de expressão de uma criança. Esse conceito barrense nos aproxima dos efeitos encantadores do *nonsense* freudiano produzidos pelo “brincar” com as palavras. São autores brilhantes que nos cativam e nos aproximam da psicanálise e da literatura, formas de linguagem humanamente expressivas e fontes inspiradoras que refletem o título escolhido para este trabalho – “O brincar e seus tons: Reflexos do lúdico no processo de aquisição da linguagem”.

## Referências bibliográficas

- ABUD, C. C, ZIMMERMANN, V. B, LUCCHESI, A. C. A infância: Introdução. In: **Psicologia Médica: Abordagem integral do processo saúde-doença**. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- ALMEIDA, A. Ludicidade como instrumento pedagógico. **Cooperativa do Fitness**. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acesso em 21 de abril de 2014.
- BARROS, M. **Memórias inventadas: A infância**. São Paulo: Planeta, 2003.
- BARROS, M. Memórias de infância na poética de Manoel da Barros. Disponível em: <http://literatura.uol.com.br/literatura/figuras-linguagem/49/artigo293769-1.asp>. Acesso em 29 de Jan de 2015.
- BELINTANE, C. Abordagem da oralidade e da escrita na escola a partir da tessitura interdisciplinar entre a psicanálise e a linguística. **Colóquio do LEPSI IP/FE-USP**. São Paulo, 2006. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100002&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100002&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em 01 de Fev de 2015.
- BELINTANE, C. Oralidade e escrita: muito a pesquisar e a integrar no campo do ensino. In: DEL RÉ, A, ROMERO, M. **Na língua do outro: Estudos interdisciplinares em aquisição de linguagens**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- BELINTANE, C. **Oralidade e Alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.
- \_\_\_\_\_. Matrizes e Matizes do Oral no ensino da escrita. **Revista Paulista de Psicologia e Educação**. Araraquara, São Paulo, 2005.
- \_\_\_\_\_. A corporalidade e a repercussão de suas vozes. (no prelo, 2014).
- BENVENISTE, E. Vista d' olhos sobre o desenvolvimento da linguística. In: **Problemas de linguística geral**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luísa Neri, revisão de Isaac Nicolau Salum. São Paulo. Ed da Universidade de São Paulo, 1976.
- \_\_\_\_\_. Observações sobre a função da linguagem na descoberta freudiana. In: **Problemas de linguística geral**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luísa Neri, revisão de Isaac Nicolau Salum. São Paulo. Ed da Universidade de São Paulo, 1976.
- BORGES, L. C, SALOMÃO, N. M. R. Aquisição da Linguagem: Considerações da Pesquisa da Interação Social. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, Paraíba. 2003.
- BICHARA, I. D. Brincadeira e cultura: o faz-de-conta das crianças Xocó e do Mocambo. **Temas em Psicologia**. Sergipe, 1994. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v7n1/v7n1a06.pdf>. Acesso em: 10 de ago de 2014.
- BICHARA, I. D, COTRIM, G. S, BRANDÃO, I. F. O local e o global no faz-de-conta de crianças em contextos não-urbanos. In: E. Bomtempo e L. C. Goings (Orgs.) **Felizes e Brincalhães: uma reflexão sobre o lúdico na educação**. São Paulo: WAC, 2012.
- BICHARA, I. D, LORDELO, E. R, CARVALHO, A. M. A, OTTA, E. Brincar ou brincar: eis a questão, perspectiva da psicologia evolucionista sobre a brincadeira. In: **Psicologia evolucionista**. M. E. Yamamoto & E. Otta (Orgs.). Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2009.

- BRANDÃO, I. F. A criança ressignifica a cultura: a reprodução interpretativa nas brincadeiras de faz-de-conta em três contextos diferenciados. Tese de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010. Disponível em: [http://www.pospsi.ufba.br/Ilana\\_Brand%C3%A3o.pdf](http://www.pospsi.ufba.br/Ilana_Brand%C3%A3o.pdf). Acesso em 28 de ago de 2014.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em 20 de Fev de 2014.
- BROCK, A. Brincadeiras nos primeiros anos: Liberdade para brincar – não apenas permitido, mas também obrigatório! In: BROCK, A, DODDS, S, JARVIS, P, OLUSOGA, Y. **Brincar: Aprendizagem para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2011.
- BROCK, A., DODDS, S, JARVIS, P, OLUSOGA, Y. **Brincar: Aprendizagem para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2011.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551998000200007&script=sci\\_arttext&tlng=e!n](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551998000200007&script=sci_arttext&tlng=e!n). Acesso em 08 de ago de 2014.
- BRUNER, J. **Como as crianças aprendem a falar**. Instituto Piaget. Horizontes pedagógicos. 1983.
- CANÇADO, M. Manual de semântica: Noções básicas e exercícios. Minas Gerais: UFMG, 2008.
- CANTIGAS POPULARES. De abóbora faz melão. Disponível em: <http://letras.mus.br/cantigas-populares/1996232/>. Acesso em 13 de ago de 2014.
- CARDOSO, N. P. A, LIMA, L. A. G. O jogo simbólico em Vygotsky e Freud. Instituto Superior de Educação Vera Cruz. 2009. Disponível em: [http://veracruz.edu.br/cevec\\_informa/06\\_2009/doc/monografia\\_nadia\\_cardoso.pdf](http://veracruz.edu.br/cevec_informa/06_2009/doc/monografia_nadia_cardoso.pdf). Acesso em 08 de Nov. de 2014.
- CARDOSO, O. B. Alguns Problemas do Ensino da Linguagem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos pedagógicos. Ministério da Educação e Cultura. 1955. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001662.pdf>. Acesso em 29 de ago de 2014.
- CARVALHO, A. M. A, BERALDO, K. E. A. Interação criança-criança: Ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. **Cad. Pesq.** São Paulo, 1989. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n71/n71a06.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2014.
- CARVALHO, A. M. A, PONTES, F. A. R. Brincadeira é cultura. In: CARVALHO, MAGALHÃES, PONTES, BICHARA (Orgs.), **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- CARVALHO et al.. Projeto caixa de brinquedos: uma análise da capacitação de profissionais de instituições de educação infantil em minas gerais, Brasil. **Psicologia em revista**. Belo Horizonte, 2006. Disponível em: [http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC\\_DSC\\_NOME\\_ARQUI20080220154009.pdf](http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20080220154009.pdf). Acesso em 20 de nov de 2014.
- CYRINO, C. Carros Resenha. Disponível em: [http://www.delfos.jor.br/conteudos/index\\_interna.php?id=1151&id\\_secao=1&id\\_subsecao=2](http://www.delfos.jor.br/conteudos/index_interna.php?id=1151&id_secao=1&id_subsecao=2). Acesso em 02 de Fev de 2015.

- CORDAZZO, S. T. D, VIEIRA, M. L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estud. pesquis. Psicol.** Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S180842812007000100009&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S180842812007000100009&script=sci_arttext). Acesso em 02 de maio de 2014.
- CURY, P. C. Linguagem dirigida à criança pequena: Argumento em foco. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP. Araraquara: São Paulo, 2011.
- DALLABONA, S. R, MENDES, S. M. S. O lúdico na Educação Infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar. Instituto Catarinense de Pós-graduação. Santa Catarina, 2004. Disponível em: <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev04-16.pdf>. Acesso em 20 de Maio de 2014.
- DEL RÉ, A. **A criança e a magia da linguagem: Um estudo sobre o discurso humorístico**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- DEL, RÉ. A, HILÁRIO, R. N, MOGNO, A. S. Aquisição da linguagem: a singularidade, a recorrência, as generalizações. In: **A linguagem da Criança: Um olhar bakhtiniano**. São Paulo: Contexto, 2014.
- DEL, RÉ. A, MARCHEZAN, R. C, VIEIRA, A. J, QUIMELLO, H. A produção de sentido na interação entre pais e filhos. In: **A linguagem da Criança: Um olhar bakhtiniano**. São Paulo: Contexto, 2014.
- DEL RÉ, A, PAULA, L, MENDONÇA, M. C. Aquisição da linguagem e estudos bakhtinianos do discurso. In: Alessandra Del Ré, Luciane de Paula e Marina Célia Mendonça. **A linguagem da Criança: Um olhar bakhtiniano**. São Paulo: Contexto, 2014.
- DE VOGUÉ, S. Os princípios organizadores da variedade das construções verbais. **Revel**, 2011.
- DODDS, S. Nós queremos brincar: Crianças dos primeiros anos brincando na sala de aula. In: BROCK, A; DODDS, S; JARVIS, P; OLUSOGA, Y. **Brincar: Aprendizagem para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2011.
- DOHERTY, J, BROCK, A, BROCK, J, JARVIS, P. Nascidos para brincar: Bebês e crianças pequenas brincando. In: BROCK, A., DODDS, S., JARVIS, P., OLUSOGA, Y. **Brincar: Aprendizagem para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2011.
- DUBOIS, J. et al. Pressuposição. In: **Dicionário de lingüística**. 8ª ed. São Paulo: Cultrix, 1973.
- DUCARD, D. A gênese do signo: o jogo do carretel e o gesto da faca. **Letras de Hoje**: Porto Alegre, 2009.
- \_\_\_\_\_. Semiologia interpretativa e Teoria da Enunciação. In: **Enunciação e atividade da linguagem**. Organizadores: Heloísa Monteiro Rosário; Marlene Teixeira, Valdir do Nascimento Flores. Uberlândia, 2013.
- \_\_\_\_\_. O grafo do gesto mental na teoria enunciativa de A. Culioli. In: **Enunciação e atividade da linguagem**. Organizadores: Heloísa Monteiro Rosário; Marlene Teixeira, Valdir do Nascimento Flores. Uberlândia, 2013.
- FINGER, I. A aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista. In: Teorias de aquisição da linguagem. 2007. Disponível em: [file:///C:/Users/Suzi/Downloads/1607121182.Teorias%20de%20aquisi%C3%A7%C3%A3o%20da%20linguagem%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Suzi/Downloads/1607121182.Teorias%20de%20aquisi%C3%A7%C3%A3o%20da%20linguagem%20(1).pdf). Acesso em 30 de ago de 2014.
- FRANCH, N. J. P. O suporte da comunicação no brincar da criança. In: **A atualidade da Psicanálise de Crianças: Perspectivas para um novo século**. Roberto B. Granã, Ângela B. S. Piva (orgs). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001, p. 55-63.



- FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: **Mas o que é mesmo “gramática”?**. Carlos Franchi; [com] Esmeralda V. Negrão e Ana Lúcia Muller. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- FREUD, S. Além do princípio de prazer. In: **Além do princípio de prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos (1920- 1922)**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XVIII. Imago. 1920.
- GARCIA, P. M. D. Estratégias para o ajustamento intersubjetivo: Processo de reformulação de sentido na fala infantil. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em pedagogia) Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2013.
- GOMES, S. T. Criança-contexto: Caracterização das atividades lúdicas em uma casa de apoio. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009. Disponível em: <http://www.cerelepe.faced.ufba.br/arquivos/fotos/176/ludicascasaapoio.pdf>. Acesso em: 27 de mar de 2013.
- GUELLER, A. S, SOUZA, A. S. L. Especificidade da Clínica Psicanalítica com crianças: Uma diversidade de olhares. In: **Psicanálise com Crianças: Perspectivas teórico- clínicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008, p. 101-118.
- HELEN, B, BOYD, D. Desenvolvimento da linguagem. In: **A criança em desenvolvimento**. Trad. Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- HILÁRIO, R. N et al. O CHAT e o CLAN como ferramentas metodológicas nos trabalhos em aquisição da linguagem. In: **Na língua do outro: Estudos interdisciplinares em aquisição de linguagens**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- HILÁRIO, R. N, PAULA, L, BUENO, R. G. Relações entre Bakhtin e Bruner nos estudos em aquisição. In: DEL RÉ, A, PAULA, L e MENDONÇA, M.C. **A linguagem da Criança: Um olhar Bakhtiniano**. São Paulo: Contexto, 2014.
- HUIZINGA, J. Natureza e significado do jogo como fenômeno cultural. In: **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva/Editora da USP, 1971.
- IVIC, IVAN. Vygotsky, L. S. Coleção Educadores MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- JARVIS, P, BROCK, A, BROWN, F. Três perspectivas sobre brincadeira. In: BROCK, A., DODDS, S., JARVIS, P., OLUSOGA, Y. **Brincar: Aprendizagem para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2011.
- JOHNSON, J. E, CHRISTIE, J. F, YAWKEY, T. D. Play and development. In: **Play and Early Childhood Development**. New York: Longman (Second Edition), 1999.
- LEITE, E. B. P. Ressonâncias do objeto O brincar e o espaço analítico: P. Férida, Winnicott e o Fort-Da. **Revista Percurso**. 1996. Disponível em: [http://revistapercurso.uol.com.br/pdfs/p17\\_texto14.pdf](http://revistapercurso.uol.com.br/pdfs/p17_texto14.pdf). Acesso em: 09 de Dez. de 2014.
- LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.
- LIER DEVITTO, M. F, CARVALHO, G. Interacionismo em aquisição da linguagem. In: Teorias de aquisição da linguagem. 2007. Disponível em: [file:///C:/Users/Suzi/Downloads/1607121182.Teorias%20de%20aquisi%C3%A7%C3%A3o%20da%20linguagem%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Suzi/Downloads/1607121182.Teorias%20de%20aquisi%C3%A7%C3%A3o%20da%20linguagem%20(1).pdf). Acesso em 30 de ago de 2014.

- LIMA, T. A. C. A função simbólica das histórias infantis e as fantasias inconscientes. 2000. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?Entrid=266>. Acesso em 06 de fev de 2015.
- LIMA, M. S. M. A tradição oral no processo de aquisição da leitura e da escrita: parlenda. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2008. Disponível em: <http://rei.biblioteca.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/334/1/MSML14062013.pdf>. Acesso em: 02 de Out de 2014.
- MARQUEZ, C.G. Aprender Brincando. IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino. 2011. Disponível em: <http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/436-1103-1-SM.pdf>. Acesso em 08 de ago de 2014.
- MASCARENHAS, P. Do Fort Da ao objeu jogando com fios de um campo conceitual. **Departamento de Psicanálise**. 2004. Disponível em: [http://www.sedesweb.org.br/Departamentos/Psicanalise/pdf/do\\_fortda\\_ao\\_objeu\\_2004.pdf](http://www.sedesweb.org.br/Departamentos/Psicanalise/pdf/do_fortda_ao_objeu_2004.pdf). Acesso em 09 de Dez de 2014.
- MENDONÇA, M. C, GRECCO, N. Aquisição da Escrita e estilo. In: DEL RÉ, A, PAULA, L e MENDONÇA, M. C. **A linguagem da Criança: Um olhar Bakhtiniano**. São Paulo: Contexto, 2014.
- MONTAGUE, D. P. F, WALKER-ANDREWS, A. S. Peekaboo: A new look at infants perception of emotion expressions. *Developmental psychology*. New Jersey, 2001.
- MONTEIRO, S. M, BAPTISTA, M. C. O desenho e a brincadeira: formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização. In: PEREIRA, M. F. I et al. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: portal. mec. gov.br. Acesso em 01 de Out de 2014.
- MORAIS, P. E. B, MACIEL, J. C. **A Reinvenção da infância perdida na obra de Manoel de Barros**. 2011. Disponível em: [http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao17/artic\\_008.pdf](http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao17/artic_008.pdf). Acesso em 06 de fev de 2015.
- MRECH, L. M. Além do sentido e do significado: A concepção psicanalista da criança e do brincar. Joomla, 2001. Disponível em: [http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&catid=9:psicanalise&id=153:alem-do-sentido-e-do-significado-a-concepcao-psicanalitica-da-crianca-e-do-brincar](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&catid=9:psicanalise&id=153:alem-do-sentido-e-do-significado-a-concepcao-psicanalitica-da-crianca-e-do-brincar). Acesso em: 10 de maio de 2014.
- MUNARI, A. Jean Piaget. Coleção Educadores MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- NEGRINE, A. Aprendizagem e desenvolvimento infantil: perspectivas psicopedagógicas. Porto Alegre : **Prodil**, 1994.
- NETO, A. N. A noção de experiência no pensamento de Winnicott como conceito diferencial na história da psicanálise. **Natureza Humana**. São Paulo, 2007. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1517-24302007000200001&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1517-24302007000200001&script=sci_arttext). Acesso em 03 de Fev. de 2015.
- OLIVEIRA, Z. M., MELLO, A. M., VITÓRIA, T. FERREIRA, M. C. **Creches: Crianças, Faz de conta & cia**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- OLIVEIRA, L. D. B, VIEIRA, M. L, CORDAZZO, S. T. D. “Brincar” como agente promotor de saúde no desenvolvimento infantil. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis, 2008. Disponível em:

- [http://www.cfh.ufsc.br/~revista/rch42/RCH42\\_artigo\\_8.pdf](http://www.cfh.ufsc.br/~revista/rch42/RCH42_artigo_8.pdf). Acesso em: 10 de maio de 2014.
- OLUSOGA, Y. Nós não brincamos assim aqui: Perspectivas sociais, culturais e de gênero sobre a brincadeira. In: BROCK, A; DODDS, S; JARVIS, P; OLUSOGA, Y. **Brincar: Aprendizagem para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2011.
- PAPALIA, D. E, OLDS, S. W, FELDMAN, R. D. Desenvolvimento psicossocial nos três primeiros anos. In: **Desenvolvimento Humano**. Diane E. Papalia; Sally Wendkos Olds e Ruth Duskin Feldman; Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- PEREZ-RAMOS, A. M. Q. A criança pequena e o despertar do brincar (Primeiros dois anos de vida). In: Vera Barros de Oliveira (orgs.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- PIAGET, J. A classificação dos jogos e sua evolução, a partir do aparecimento da linguagem. In: **A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: LTC, 1964.
- PROENÇA, M. A. Brincar e aprender na formação do profissional de educação infantil. **Pátio – Educação Infantil**. Porto Alegre. Artmed, 2011.
- QUADROS, R. M. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. In: Teorias de aquisição da linguagem. 2007. Disponível em: [file:///C:/Users/Suzi/Downloads/1607121182.Teorias%20de%20aquisi%C3%A7%C3%A3o%20da%20linguagem%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Suzi/Downloads/1607121182.Teorias%20de%20aquisi%C3%A7%C3%A3o%20da%20linguagem%20(1).pdf). Acesso em 30 de ago de 2014.
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Epistemologia Genética e a aquisição da linguagem. In: Teorias de aquisição da linguagem. 2007. Disponível em: [file:///C:/Users/Suzi/Downloads/1607121182.Teorias%20de%20aquisi%C3%A7%C3%A3o%20da%20linguagem%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Suzi/Downloads/1607121182.Teorias%20de%20aquisi%C3%A7%C3%A3o%20da%20linguagem%20(1).pdf). Acesso em 30 de ago de 2014.
- RESSUREIÇÃO, J. B. A Importância dos Contos de Fadas no Desenvolvimento da Imaginação. FACOSCAD – Faculdade Cenecista de Osório. Terra de Areia – RS. 2005. Disponível em: <http://www.facos.edu.br/old/galeria/129102010020851.pdf>. Acesso em 07 de fev de 2015.
- REGHELIN, M. M. O uso da caixa de brinquedos na clínica psicanalítica de crianças. **Revista Contemporânea - Psicanálise e Transdisciplinaridade**. Porto Alegre, 2008.  
Disponível em: <http://www.revistacontemporanea.org.br/site/wpcontent/artigos/artigo172.pdf>. Acesso em 18 de nov de 2014.
- RESENDE, L. M. Atividade epilinguística e o ensino de língua portuguesa. **Revista GEL**. São José do Rio Preto. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://revistadogel.gel.org.br/rg/article/view/136/116>. Acesso em: 07 de Nov de 2014.
- ROMERO-LOPES, M. C. Processos enunciativos de variação semântica e identidade lexical: a polissemia redimensionada: Estudo dos verbos jouer e changer. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.
- ROMERO-LOPES, M. C. Gramática operatória e ensino de línguas. In: **O que são língua e linguagem para os linguistas**. Araraquara. FCL UNESP. Laboratório editorial. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2007.
- ROMERO, M. Um possível diálogo entre a teoria das operações enunciativas e a aquisição: identidade semântica e produtividade discursiva. **Alfa**, São Paulo, 2010.

- \_\_\_\_\_. Epilinguismo: Considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi. **Revel**, 2011. [http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_16\\_epilinguismo.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_16_epilinguismo.pdf). Acesso em: 09 de Dez de 2014.
- \_\_\_\_\_. A atividade de reformulação enunciativa como fundamento para uma prática reflexiva. Estudos linguísticos contemporâneos: diferentes olhares. In: Del Ré et al. (org) **Série Trilhas Linguísticas**, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.
- ROMERO, M, TRAUZZOLA, V. S. L. Identidade lexical, funcionamento enunciativo e variação semântica para a Teoria das Operações Enunciativas. **Revista Calidoscópio**. Rio Grande do Sul. 2014. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2014.122.11>. Acesso em 06 de Nov. de 2014.
- SALGADO, R. G. Entre a ficção e a realidade: as facetas do poder infantil na cultura contemporânea. UFMT/Rondonópolis – CAPES e CNPq GT: 17 (Educação Infantil), 2006. Disponível em: [http://www.ie.ufmt.br/semiedu2006/GT17-Educa%E7%E3o%20Infantil/Comunicacao/Comunica%E7%E3o%20Raquel%20Salgado%20-%20Artigo\\_Semin%E1rioEduca%E7%E3o\\_2006.htm](http://www.ie.ufmt.br/semiedu2006/GT17-Educa%E7%E3o%20Infantil/Comunicacao/Comunica%E7%E3o%20Raquel%20Salgado%20-%20Artigo_Semin%E1rioEduca%E7%E3o_2006.htm). Acesso em 03 de Fev de 2015.
- SCOTTON, M. T. **A representação da infância na poesia de Manoel de Barros**. 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt07/t075.pdf>. Acesso em: 06 de fev de 2015.
- SOARES, M. V. Aquisição da linguagem segundo a Psicologia Interacionista: três abordagens. **Revista gatilho**, Piauí, 2009. Disponível em: [http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2009/12/maria\\_vilani\\_soares.pdf](http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2009/12/maria_vilani_soares.pdf). Acesso em 30 de ago de 2014.
- SILVA, C. L. C. A instauração da criança na linguagem: Princípios para uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/10407>. Acesso em: 09 de nov de 2013
- TONIETTO, M. R, VIERA, F. G. L, PAULA, D. H. L, WANDEMBRUCK, M. P. Brincar: Uma experiência da teoria de Vygotsky. **Eventos educere**. Paraná, 2006. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-259-TC.pdf>. Acesso em 09 de ago de 2014.
- VASCONCELOS, M. S. Ousar brincar. In: **Humor e alegria na educação**. Valéria Amorim Arantes (org). São Paulo: Summus, 2006.
- VIEIRA, A. J. Condutas argumentativas na fala infantil: Um olhar sobre a constituição da subjetividade. In: DEL RÉ, A, ROMERO, M. **Na língua do outro: Estudos interdisciplinares em aquisição de linguagens**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem (1896-1934). Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores. 2002. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>. Acesso em 29 de jan de 2015.
- VYGOTSKY, L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- VYGOTSKY, L. S, LURIA, A. R, LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.
- WAJSKOP, G. O Brincar na Educação Infantil. **Cad. Pesq.** São Paulo, 1995. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/742.pdf>. Acesso em 21 de maio de 2014.

- WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- YAMAMOTO, M. E, CARVALHO, A. M. A. Brincar para quê? Uma abordagem etológica ao estudo da brincadeira. **Estudos de Psicologia**. Natal, 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2002000100016](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2002000100016). Acesso em: 23 de mar de 2013.
- ZIMMERMANN, V. B, ABUD, C. C. A infância: especificidades. In: **Psicologia Médica: Abordagem integral do processo saúde-doença**. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- Enredo sobre o filme de animação Carros. Disponível em [http://pt.wikipedia.org/wiki/Carros\\_%28filme%29#Enredo](http://pt.wikipedia.org/wiki/Carros_%28filme%29#Enredo). Acesso em: 21 de Jan de 2015.
- Gírias do futebol. Disponível em: <http://jagadabrasil.com.br/revista/junho91/al91006a.asp>. Acesso em 03 de Fev de 2015.
- Síntese sobre filme de animação Carros. Disponível em: <http://casa.hsw.uol.com.br/filme-carros1.htm>. Acesso em 21 de Jan de 2015.
- Vídeo do Filme de animação Carros (dublado). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t7f-79J7kTU>. Acesso em 04 de fev de 2015.